



ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ. СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

2026 Том 23 № 1

DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1

<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Средство массовой информации зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-61178 от 30.03.2015 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

- Grigorenko E.L., Preiss D.** Evidence-based practice and self-fulfilling prophecies in gifted and talented education (GATE) (Доказательная практика и самосбывающиеся пророчества в образовании одаренных и талантливых учащихся (GATE))..... 7
- Конколь М.М., Чигашева М.А.** Готовность студентов университета к взаимодействию с искусственным интеллектом: эмпирическое исследование на основе компонентов метакогнитивной компетентности 32
- Nasonkin V.V., Kasarkina E.N., Bondarenko D.V.** Russian experience of socially useful activities in preventing schoolchildren's deviations: A socio-legal and pedagogical perspective (Российский опыт общественно полезной деятельности в профилактике девиаций школьников: социально-правовой и педагогический ракурс)..... 49
- Matveev M.O., Ulyanina O.A.** Natural and synthesized voices in foreign-language listening: A pilot study of text comprehension and semantic-differential ratings (Естественный и синтезированный голос при аудировании на иностранном языке: пилотажное исследование понимания текста и оценок по семантическому дифференциалу) 75

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ

- Веракса А.Н., Змиева Е.А., Чумаченко Д.В., Семенов Ю.И.** Разработка и апробация опросника для ретроспективной оценки игровой деятельности в дошкольном возрасте 88
- Тучина О.Р., Аполлонов И.А.** Связь психосемантических оценок визуального образа города и индивидуальных ценностей горожан (на материале исследования жителей Краснодара) 107
- Кот А.С., Качина А.А.** Профессиональное благополучие и стресс-факторы рабочей среды разработчиков программного обеспечения 125

НАУЧНАЯ ХРОНИКА

- Башкин Е.Б., Берберян А.С., Ершова Р.В., Каменева Г.Н., Бжоян Е.А., Келарева И.В.** Научный диалог о ментальном здоровье: итоги VI Международной научно-практической конференции «Приверженность вопросам психического здоровья» 146

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Куриленко Виктория Борисовна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка № 5, Институт русского языка, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация
E-mail: kurilenko-vb@rudn.ru

Почетный редактор

Григоренко Елена Леонидовна, доктор психологических наук, Ph.D., выдающийся профессор департамента психологии, Хьюстонский университет, профессор-исследователь департамента педиатрии, молекулярной генетики и генетики человека, Бейлорский медицинский колледж, Хьюстон, США
E-mail: elena.grigorenko@times.uh.edu

Ответственный секретарь

Новикова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, член-корреспондент МАНПО, Москва, Российская Федерация
E-mail: novikova-ia@rudn.ru

Члены редакционной коллегии

Барбот Баптисте, Ph.D., профессор Института психологических исследований, Лувенский католический университет, Лувен-ла-Нев, Бельгия

Бовина Инна Борисовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

Джарвин Линда, Ph.D., профессор психологии Парижского колледжа искусств, Париж, Франция

Кючуков Христо, доктор педагогических наук, Ph.D., профессор Университета Силезии в Катовице, Катовице, Польша

Нью Вильям, Ph.D., профессор, профессор и глава департамента образования и исследований молодежи, Колледж Белойта, Белойт, США

Оздорска-Мазур Ева, Ph.D. in Education, профессор, профессор факультета этнологии и образовательных наук, Университет Силезии в Катовице, Катовице, Польша

Раицкая Лилия Климентовна, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, советник ректора, профессор кафедры педагогики и психологии, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

Рич Грант, Ph.D., профессор психологии, психотерапевт, Джуно, Аляска, США

Стоишич Лазар, Ph.D., профессор факультета менеджмента, Университет «Юнион – Никола Тесла», Сремски Карловцы, Сербия

Такушьян Гарольд, Ph.D., профессор психологии и руководитель программы по организационной психологии, Университет Фордхэм, Нью-Йорк, США

Тарноу Юджин, Ph.D., научный сотрудник «Авалон Бизнес Систем», Фэйр Лоун, Нью-Джерси, США

Хархурин Анатолий Владимирович, Ph.D., доцент департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация

Шейнов Виктор Павлович, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства, Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь

Редактор *И.Л. Панкратова*

Редактор англоязычных текстов *Ю.Н. Бирюкова*

Компьютерная верстка *Т.Н. Селивановой*

Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Адрес редакционной коллегии журнала:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2

Тел.: +7 (495) 778-38-07 (доб. 12-67); e-mail: psyj@rudn.ru

Подписано в печать 25.03.2026. Выход в свет 30.03.2026. Формат 70×108/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 14. Тираж 500 экз. Заказ № 18. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН им. Патриса Лумумбы

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-08-61; e-mail: publishing@rudn.ru



RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

2026 VOLUME 23 NUMBER 1

DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1

<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA
NAMED AFTER PATRICE LUMUMBA

CONTENTS

PERSONALITY IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

- Elena L. Grigorenko, David D. Preiss.** Evidence-based practice and self-fulfilling prophecies in gifted and talented education (GATE)..... 7
- Marina M. Konkol, Marina A. Chigasheva.** University students' readiness to interact with artificial intelligence: An empirical study based on the components of meta-digital competence..... 32
- Vladimir V. Nasonkin, Elena N. Kasarkina, Dmitry V. Bondarenko.** Russian experience of socially useful activities in preventing schoolchildren's deviations: A socio-legal and pedagogical perspective 49
- Mikhail O. Matveev, Olga A. Ulyanina.** Natural and synthesized voices in foreign-language listening: A pilot study of text comprehension and semantic-differential ratings..... 75

CURRENT TRENDS IN PERSONALITY RESEARCH

- Aleksander N. Veraksa, Elizaveta A. Zmieva, Dmitry V. Chumachenko, Yury I. Semyonov.** Questionnaire for retrospective assessment of play activity in preschool age: Development and validation testing 88
- Oksana R. Tuchina, Ivan A. Apollonov.** Relationship between of the city visual image psychosemantic assessments and individual values of its citizens: A study of Krasnodar residents..... 107
- Anastasia S. Kot, Anastasia A. Kachina.** Occupational well-being and work-related stressors in software professionals 125

SCIENCE CHRONICLE

- Evgeniy B. Bashkin, Asya S. Berberyan, Regina V. Ershova, Galina N. Kameneva, Elene A. Bzhoyan, Irina V. Kelareva.** Scientific dialogue on mental health: Results of the 6th International scientific and practical conference "Commitment to Mental Health Issues" 146

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Viktoriya B. Kurilenko, D.Sc. in Education, Head of Department of Russian Language No. 5, Russian Language Institute, RUDN University, *Moscow, Russian Federation*

E-mail: kurilenko-vb@rudn.ru

Honorary Editor

Elena L. Grigorenko, Ph.D. in Psychology, D.Sc. in Psychology, Hugh Roy and Lillie Cranz Cullen Distinguished Professor, Department of Psychology, University of Houston, *Houston, USA*, Research Certified Adjunct Professor, Departments of Pediatrics and Molecular and Human Genetics, Baylor College of Medicine, *Houston, USA*

E-mail: elena.grigorenko@times.uh.edu

Assistant to the Editor-in-Chief

Irina A. Novikova, Ph.D. in Psychology (Candidate of Psychological Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Psychology and Pedagogy Chair, RUDN University, *Moscow, Russian Federation*

E-mail: novikova-ia@rudn.ru

Members of the Editorial Board

Baptiste Barbot, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychological Sciences Research Institute, University of Louvain, *Louvain-la-Neuve, Belgium*

Inna B. Bovina, D.Sc. in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor of Department of Clinical and Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, *Moscow, Russian Federation*

Linda Jarvin, Ph.D. in Psychology, Dean of Paris College of Art, Paris College of Art, *Paris, France*

Anatoliy V. Kharkhurin, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of School of Psychology, National Research University "Higher School of Economics" (HSE University), *Moscow, Russian Federation*

Hristo Kyuchukov, Ph.D. in Education, Professor of Intercultural Education, University of Silesia in Katowice, *Katowice, Poland*

William S. New, Ph.D. in Education and Psychology, Professor and Chair, Department of Education and Youth Studies, Beloit College, *Beloit, USA*

Ewa Ogrodzka-Mazur, Ph.D. in Education, Prof. hab., Professor of Institute of Education, Faculty of Ethnology and Educational Science, University of Silesia in Katowice, *Katowice, Poland*

Lilia K. Raitskaya, D.Sc. in Education, Ph.D. in Economics, Rector's Adviser and Professor of Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations at the Ministry for Foreign Relations of the Russian Federation (MGIMO University), *Moscow, Russian Federation*

Grant J. Rich, Ph.D. in Psychology, Fellow, American Psychological Association, *Juneau, Alaska, USA*

Harold Takooshian, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychology & Urban Studies, Director of the Fordham Program in Organizational Leadership, Past-President and Representative to APA Council, Fordham University, *New York, USA*

Eugen Tarnow, Ph.D. in Physics, researcher, Avalon Business Systems, Inc., *Fair Lawn, NJ, USA*

Viktor P. Sheinov, D.Sc. in Sociology (Doctor of Sociological Sciences), Professor, Professor of the Psychology and Pedagogical Mastery Chair, Republican Institute of Higher Education, *Minsk, Belarus*

Lazar Stosic, Ph.D. in Computer Science, Professor, Faculty of Management, University "Union – Nikola Tesla", *Sremski Karlovci, Serbia*

Copy Editor *I.L. Pankratova*
English Texts' Editor *Yu.N. Biryukova*
Layout Designer *T.N. Selivanova*

Address of the editorial office:

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Address of the editorial board of RUDN Journal of Psychology and Pedagogics:

10 Miklukho-Maklaya St, bldg 2, Moscow, 117198, Russian Federation
Tel.: +7 (495) 778-38-07 (ext. 12-67); e-mail: psyj@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House
3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 955-08-61; e-mail: publishing@rudn.ru

**ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ.
СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

ISSN 2313-1683 (Print); ISSN 2313-1705 (Online)

4 выпуска в год (ежеквартально).

Языки: русский, английский.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Материалы журнала индексируются / размещаются на платформах: Белый список РЦНИ, РИНЦ на базе Научной электронной библиотеки (НЭБ), RSCI, PsycINFO (APA), DOAJ, WJCI, Google Scholar, Ulrich's Periodicals Directory, Dimensions.

Цель и тематика

Ежеквартальный научно-практический рецензируемый журнал по проблемам психологии, педагогики и образования «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» издается Российским университетом дружбы народов имени Патриса Лумумбы с 2003 г. Редколлегия журнала строго придерживается международных стандартов публикационной этики, сформулированных в документе COPE (Committee on Publication Ethics): <http://publicationethics.org>

Цель журнала – публикация результатов фундаментальных и прикладных научных исследований российских и зарубежных ученых по актуальным проблемам современной психологии и педагогики в виде научных статей, научных обзоров, исторических справок, посвященных деятелям российской и зарубежной науки, научно-информационных сообщений.

Журнал адресован научным работникам, исследователям, преподавателям в сфере психологии и педагогики, практическим психологам, педагогам и учителям, а также аспирантам и студентам, обучающимся по психолого-педагогическим и смежным специальностям.

«Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» включен в обновленный Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата наук и доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки);

5.3.2. Психофизиология (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);

5.3.7. Возрастная психология (психологические науки);

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

С 2017 г. журнал включен для индексации в базу данных PsycINFO (Американская психологическая ассоциация): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>, с 2020 г. – в базу RSCI на платформе WoS.

Функционирует сайт журнала на Портале научных журналов РУДН: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>, который содержит полные сведения о журнале, редакционной политике и этике, требованиях к подготовке и публикации статей, полнотекстовые выпуски журнала с 2008 г. и другую информацию.

В базе данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) на платформе Научной электронной библиотеки (НЭБ) представлены полнотекстовые версии статей с 2003 г.: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>

По всем вопросам, связанным с публикацией статей в журнале, можно связаться с редколлегией по электронному адресу: psyj@rudn.ru

RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

**Published by the Peoples' Friendship University of Russia
named after Patrice Lumumba (RUDN University)**

ISSN 2313-1683 (Print); ISSN 2313-1705 (Online)

Publication frequency: quarterly.

Languages: Russian, English.

Indexed in White List of RCSI, Russian Index of Science Citation (Core Collection), RSCI, PsycINFO (APA), DOAJ, WJCI, Google Scholar, Ulrich's Periodicals Directory, Dimensions.

Aim and Scope

"RUDN Journal of Psychology and Pedagogics" is a quarterly scientific peer-reviewed journal on the current problems of psychology, pedagogy and education. The journal has been issued since 2003. Until December 2016 the Journal was titled **"Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics"**.

The founder and publisher of the Journal is Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (RUDN University). Editorial Board strictly adheres to the international standards of publication ethics of the COPE: <http://publicationethics.org>

The purpose of the Journal is publishing the results of the fundamental and applied scientific research of the Russian and international scientists on the current trends of psychology and education in the form of the scientific articles, scientific survey materials, scientific reports, reviews, historical background information devoted to the prominent figures of the Russian and international science. The articles are published in Russian and English.

The Journal is addressed to scientists, researchers, teachers in the field of psychology and pedagogy, practical psychologists, educators and teachers, as well as graduate and undergraduate students.

Since 2017 the Journal has been officially accepted for coverage in PsycINFO (American Psychological Association): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>

The main thematic rubrics of the Journal are:

- Theoretical, Methodological and Polemic Problems of Modern Psychology and Pedagogy;
- Current Problems of Personality Psychology;
- Contemporary Social Psychological Research;
- Cross-Cultural and Ethnopsychological Research;
- Current Trends of Modern Health Psychology and Psychophysiology;
- Theoretical and Methodological Problems of Modern Education;
- Psychological and Pedagogical Research of Higher and Secondary Education;
- Cross-National Scientific Cooperation;
- International Conferences on Psychology and Education.

Rubrics are constantly updated and reflect the current trends in the development of modern psychology and education.

The Journal website operates on the Portal of RUDN University scientific journals: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>. The website contains full information about the Journal, editorial policy and ethics, requirements for the preparation and publication of the articles, etc., as well as full-text issues of the Journal since 2008.

The database of the Russian Science Citation Index on the platform of the Scientific Electronic Library provides full-text versions of the Journal articles published since 2003: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>

For all matters relating to the publication of articles in the Journal you can contact with the Editorial Board by e-mail: psyj@rudn.ru



DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-7-31

EDN: HVOBFF

UDC 159.99

Research article

Evidence-Based Practice and Self-Fulfilling Prophecies in Gifted and Talented Education (GATE)

Elena L. Grigorenko^{1,2} , David D. Preiss^{3,4,5} ¹ University of Houston, *Houston, USA*² Baylor College of Medicine, *Houston, USA*³ Pontificia Universidad Católica de Chile, *Santiago, Chile*⁴ Millennium Institute for the Study of Transformative Literacy and Learning (MISTRALL),
*Santiago, Chile*⁵ Academy for the Development of Giftedness UC Rolando Chuaqui, *Santiago, Chile* Elena.Grigorenko@times.uh.edu

Abstract. Effectively translating research into practice—and ensuring that practitioners can both implement findings and provide feedback on their real-world relevance—is a vital yet complex endeavor. In today’s fast-paced research environment, where new studies emerge rapidly and policy decisions are expected to be evidence-based, the gap between scientific knowledge and educational practice is becoming increasingly pronounced. Unfortunately, the field of education offers limited guidance on how to facilitate this kind of two-way exchange. In the absence of such structured translation, misconceptions can take root—among both researchers and practitioners—fueling persistent misunderstandings. This narrative review addresses several enduring myths in gifted education that have emerged from this disconnect. These myths, often grounded in outdated or misinterpreted research, have contributed to the formation of self-fulfilling prophecies in gifted and talented education (GATE), reinforcing inequities and limiting student potential. Some of these beliefs have become deeply embedded in educational culture, making them exceptionally resistant to change. The paper concludes with a call to action: to foster more deliberation and reciprocal communication among researchers, educators, and families. Only through such collaboration can we dismantle entrenched myths, correct misunderstandings, and ensure that the most current and accurate research insights lead to meaningful, equitable practices in classrooms and beyond.

Keywords: Gifted and talented education (GATE), evidence-based practice, self-fulfilling prophecies, educational decision-making, research-practice gap

Acknowledgments. Elena L. Grigorenko wishes to thank Drs. Dmitrii Ushakov and Sergei Korovkin for their invitation to present at the conference *Psychology of Creativity* in September 2025, and Drs. David Preiss and Alejandro Proestakis for their kind invitation and support during her visit to Chile in October 2025. Both presentations provided her with the opportunity to reflect on the issues discussed in this article and to receive invaluable feedback. We acknowledge the use of AI (Copilot) for literature searches—alongside traditional databases such as PsycINFO and Medline—as well as for editorial purposes.

© Grigorenko E.L., Preiss D.D., 2026

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

For citation: Grigorenko, E.L., & Preiss, D.D. Evidence-based practice and selffulfilling prophecies in gifted and talented education (GATE). *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 23(1), 7–31. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-7-31> EDN: HVOBFF

Introduction

There is no definitive global count of students enrolled in gifted and talented education (GATE) programs due to varying definitions, policies, and data-collection methods across countries. In the United States alone, about 6% of public-school students—roughly 3 million—participate in such programs. Internationally, countries such as Australia, Canada, Chile, France, Germany, and Russia have developed their own approaches, ranging from decentralized systems to limited national policies. While exact numbers are unavailable, conservative estimates suggest that tens of millions of students worldwide may be involved in gifted education through formal programs, selective schools, or enrichment initiatives. In fact, according to the most recent global estimates, there are approximately 2.4 billion children under 18 worldwide [data.unicef.org]. Of these, the 5–18 age group—which typically participates in gifted services—comprises about 1.7–1.8 billion children. Applying the U.S. estimate of 6% to this global population suggests that up to 105 million children worldwide might be involved in various programs for the gifted and talented.

Similarly, there is currently no comprehensive global estimate of the total cost of GATE programs worldwide. This is primarily due to the high variability in program structure, funding models, and national priorities across countries. Most gifted education programs are funded at local or regional levels, and many countries do not track or report spending in a standardized way. In the United States, for example, gifted programs (e.g., enrichment, single-subject or grade acceleration, magnet, and standalone programs) are typically funded by state, district, or family budgets, with no federal mandate for consistent funding. Costs can include specialized staff, curriculum development, testing, and enrichment activities. A basic cost-benefit analysis suggests that while enrichment programs are relatively inexpensive, more intensive interventions such as acceleration or specialized schools can be significantly more costly, with the financial implications varying across students, families, and educational institutions.¹ Specifically, Warne's analysis of the available sources (Assouline et al., 2015; Bui et al., 2014; Card & Giuliano, 2016; Kim, 2016; Klugman, 2013; Miravete, 2023; Warne, 2017a, 2017b; Warne & Liu, 2017) indicated that full-grade acceleration offers the greatest academic and financial advantages for students. For parents, participation in gifted education programs typically has a minimal or neutral financial impact—unless their child skips a grade and assumes a larger share of college expenses earlier than expected. The financial implications for schools are more variable: enrichment programs, single-subject acceleration, and specialized or magnet tracks can lead to widely differing costs and benefits. Even full-grade acceleration presents a mixed picture—while it can result in significant savings for state governments, local school districts often face financial losses when students advance grades ahead of schedule.

¹ Warne, R.T. (2023, October 25). *The costs and benefits of gifted programs*. Retrieved November 10, 2025, from <https://russellwarne.com/2023/02/22/who-benefits-from-gifted-programs/>

Globally, the cost of GATE programs likely ranges from hundreds of millions to several billion dollars annually, depending on the scope and scale of implementation. However, without centralized data, this remains an informed approximation rather than a precise figure.

Correspondingly, given the substantial number of children served by GATE programs and the high costs these programs entail, it becomes critical to ensure that the resources invested are directed toward the most effective, evidence-based practices in both assessment and instruction. This raises an essential question: What do we actually know about such practices within the context of GATE?

Evidence-based education (EBE) is an approach that combines rigorous research with professional expertise to improve teaching and learning. It relies on empirical evidence—such as randomized controlled trials and systematic reviews—to identify what works, while integrating educators' judgment to adapt strategies to local contexts and individual needs. EBE emphasizes data-driven decision-making, using student performance data to refine instruction, and helps schools avoid unproven trends or myths, such as learning styles. By applying proven methods, EBE enhances student outcomes, promotes accountability and transparency, and bridges the gap between research and classroom practice. In essence, it ensures informed choices that maximize learning through the synergy of solid research and professional insight. EBE practices are verified through a systematic process that includes, in the USA, consulting trusted databases like What Works Clearinghouse, WWC ([WWC | Find What Works!](#)), Evidence for the Every Student Succeeds Act, ESSA ([Home—Evidence for ESSA](#)), and, in the UK, the Education Endowment Foundation, EEF ([Education Endowment Foundation | EEF](#)), which rate programs based on rigorous research standards. Educators also review peer-reviewed studies in academic sources such as Google Scholar, Scopus, Web of Science, ERIC, PsycInfo, and PubMed, focusing on research that uses experimental designs, control groups, and replicable results. Additionally, credible programs provide documentation, including research summaries, citations, and outcome data. Finally, evaluators ask critical questions about the program's research support, replication, alignment with educational theory, and measurable, culturally relevant outcomes to ensure validity and effectiveness.

EBE in GATE focuses on applying research-supported strategies to identification, curriculum design, and instructional practices. Systematic reviews and guides, such as *Best Practices in Gifted Education* (Robinson et al., 2007), highlight 29 evidence-based approaches, including curriculum compacting, flexible grouping, inquiry-based learning, and early literacy interventions for precocious readers. Programs like the Schoolwide Enrichment Model, SEM² (Renzulli & Reis, 2021), and enrichment pedagogy emphasize differentiation, interest-based learning,

² SEM is an approach that aims to foster engagement and talent development for all students, not just those formally identified as gifted. It provides enrichment opportunities schoolwide through three components: Type I activities introduce students to new topics and experiences; Type II activities build skills in thinking, research, and communication; and Type III activities involve independent or small-group investigations of real-world problems. By emphasizing differentiation, student choice, and interest-driven learning, SEM creates an environment where every learner can pursue advanced-level work aligned with personal passions.

and project-based approaches, all backed by longitudinal studies showing positive academic and socio-emotional outcomes. Research also stresses the use of equitable identification methods to include culturally diverse and low-income learners, as well as support for twice-exceptional students. There are numerous models of giftedness, such as the Actiotope Model of Giftedness, AMG³ (Ziegler & Stoeger, 2017), and the Differentiated Model of Giftedness and Talent, DMGT⁴ (Gagné, 2013). There is also work emphasizing using psychological science and empirical research to guide policy and practice (Subotnik et al., 2011). While numerous theories and models address giftedness, talent development, cognitive ability, and intelligence—each emphasizing different priorities and outcomes—the Talent Development Mega Model, TDMM⁵ (Subotnik et al., 2023) stands out for its robust research foundation and practical relevance. It offers valuable guidance for educational leaders and administrators in shaping budgetary and programmatic strategies that yield meaningful benefits both in the short term and over the long haul, for individuals and society alike. Overall, EBE in gifted education bridges research and practice by promoting empirically validated, adaptable strategies that maximize talent development across diverse contexts.

Yet Dai and colleagues (2011) argued that the absence of a well-defined disciplinary structure in gifted education has led to fragmented research, with a lack of conceptual precision, methodological rigor, and clear evaluative standards. In response, scholars have long emphasized the need for a sustained and coherent research foundation, along with the development of evidence-based practices to guide the education of gifted and talented learners (Dai, 2017; Hernández-Torrano & Kuzhabekova, 2020; Lee & Gentry, 2023; Parker et al., 2010; Walsh et al., 2012). As Jolly and Kettler (2008) note, regardless of specifics of the argument, the field recognizes that systematically examining its research is essential for identifying priorities and effective practices. Echoing this view, VanTassel-Baska (2018)

³ AMG is a systemic framework that views giftedness not as a fixed trait but as the result of dynamic interactions between an individual and their environment. Rather than focusing solely on innate ability, AMG emphasizes that exceptional performance emerges from a person's "actiotope"—the totality of their actions and the surrounding environment. This model highlights co-evolution: individuals adapt their actions while environments provide resources and opportunities, creating a feedback loop that fosters talent development.

⁴ DMGT distinguishes between giftedness (natural abilities or aptitudes) and talent (systematically developed skills in specific fields). According to DMGT, giftedness refers to exceptional potential in areas such as intellectual, creative, socio-affective, or sensorimotor domains, while talent emerges when these natural abilities are transformed through developmental processes like training, practice, and environmental influences. The model also emphasizes catalysts—intrapersonal factors (e.g., motivation) and environmental factors (e.g., family, education)—that facilitate or hinder this transformation.

⁵ TDMM is a comprehensive framework developed to conceptualize giftedness as a dynamic, developmental process rather than a fixed trait. Rather than focusing solely on early indicators of potential, the TDMM emphasizes the progression from potential to competence, then to expertise, and ultimately to eminence in a specific domain. It integrates insights from research on giftedness, talent, expertise, and high performance, highlighting the importance of domain-specific abilities, access to learning and mentoring opportunities, and the development of psychosocial skills such as motivation, resilience, and self-regulation. The model underscores that talent development is influenced by both individual characteristics and environmental factors, and it advocates for equitable access to resources and support systems that nurture talent across diverse populations and domains—including academics, the arts, sports, and professions.

contends that a structured, long-term research agenda is critical for advancing the field and integrating ideas into policies and practical applications.

Bridging the gap between academic research and practical application in education is both a thrilling and challenging endeavor. Innovations born in academia often take time to influence classroom practice, partly due to the complexity and cost of implementation. Engaging with educators to determine which research findings are immediately actionable, which require further observation, and which may be less relevant is a nuanced process—especially when misconceptions are widespread (Heyder et al., 2018). Translating scholarly insights into usable strategies requires a distinct expertise—one that neither researchers nor practitioners inherently possess. This translation process also highlights areas of the field that remain underexplored or underdeveloped, pointing to opportunities for further inquiry. Notably, there is no standardized method for distilling research into practitioner-friendly guidance.

The disconnect between research and practice is so pronounced that fields like medicine have introduced “translational research” to address it—a model that fosters a two-way exchange between theory and practice. In education, this approach can help debunk persistent myths that thrive in the absence of mutual understanding. Importantly, misconceptions exist on both sides: practitioners may misinterpret research, and researchers may hold unrealistic assumptions about classroom realities. Thus, translational efforts must be reciprocal, aiming to clarify and correct misunderstandings wherever they arise. While this paper focuses on misconceptions within educational practice, the misconceptions held by researchers themselves remain a topic for another discussion.

There is a well-established connection between educational myths and self-fulfilling prophecies, as documented in both sociological and psychological research. In this context, a *myth* refers to a widely accepted but often unverified belief about students, learning, or teaching—such as the notions that “intelligence is fixed and unchangeable” or that “Gifted students don’t need support—they’ll succeed on their own.” These beliefs, though not grounded in evidence, can shape educators’ expectations and behaviors in powerful ways. A *self-fulfilling prophecy*, a concept introduced by sociologist Robert K. Merton (1948), describes a false assumption that, through its influence on behavior, becomes true. In schools, this often unfolds through teacher expectations and the labels assigned to students. For instance, if a teacher believes that students from a particular neighborhood are high-achieving, they may—consciously or not—offer those students more encouragement, challenging material, and positive feedback. Students, in turn, may internalize these expectations, increasing their motivation and performance, which then appears to validate the original belief. This cycle reinforces the myth and perpetuates systemic biases.

This dynamic is closely related to *labeling theory*, which posits that individuals tend to conform to the expectations associated with the labels they are given (Brigandi et al., 2018). In education, labels such as “gifted,” “creative,” “underachiever,” or “troublemaker” can significantly influence a student’s academic path and self-concept. Myths function as cognitive shortcuts, simplifying complex

realities but often at the expense of accuracy and fairness. When these myths become institutionalized, they can shape policies and practices—such as ability grouping or access to gifted programs—in ways that reinforce inequities. In the field of GATE, these dynamics are especially pronounced. Myths about who is “gifted” often rest on narrow or biased conceptions of intelligence and potential. The Pygmalion effect—where high expectations lead to improved performance—and its counterpart, the Golem effect—where low expectations result in poorer outcomes—together illustrate the powerful influence of teacher beliefs on student achievement. When educators assume a student is capable and likely to succeed, they often provide more support, encouragement, and challenging opportunities, which can boost the student’s confidence and performance. Conversely, when expectations are low, students may receive less attention or fewer opportunities, potentially leading to disengagement and underachievement. These dynamics underscore how educator perceptions, even when based on unfounded assumptions or myths, can shape student trajectories in profound and lasting ways. To counteract these self-fulfilling cycles, it is essential to engage in reflective teaching, use data to inform decisions, and commit to equitable talent development. Translational research, which bridges the gap between academic findings and classroom practice, plays a critical role in identifying and dismantling these myths before they become entrenched in educational systems.

This commentary is structured as an exploration of enduring myths in the field of gifted education—misconceptions that have often emerged from misinterpretations or oversimplifications of research findings. We aim to examine how recent scholarship has challenged and dismantled these myths and to invite further dialogue between researchers and practitioners. In preparing this paper, we relied upon leading journals in the field of giftedness, including *Gifted Child Quarterly* (National Association for Gifted Children), *Journal for the Education of the Gifted* (Association for the Gifted), *Talent Development and Excellence* (International Research Association for Talent Development and Excellence), *Roeper Review* (Roeper Institute), *High Ability Studies* (European Council for High Ability), and *Gifted and Talented International* (World Council for Gifted and Talented Children). The specific myths addressed here are drawn from a series of concise articles published in *Gifted Child Quarterly* in 1982 (15) and 2009 (19), or counted differently by other authors (Grigorenko, 2010; Winner, 1996). By revisiting these misconceptions through the lens of current research, this commentary aims to serve as a bridge between scholarly inquiry and classroom practice, and to spark meaningful conversation about the future of gifted education—both in research and in real-world application.

Myth 1: Giftedness Has a Single, Fixed Definition—You Either Have It or You Don’t

One of the most persistent misconceptions in gifted education is the belief that giftedness is a singular, innate trait—something a person either possesses or lacks. This myth, rooted in Lewis Terman’s early 20th-century work (1925), has

proven stubbornly resistant to change, despite decades of research challenging its assumptions (Lubinski, 2016). At the heart of this myth are several flawed ideas: that giftedness is purely hereditary and evident from birth; that gifted individuals are a uniform group; and that a single, universal definition or test can reliably identify them. These ideas ignore the substantial diversity among gifted learners and oversimplify the complex interplay of cognitive, motivational, cultural, and contextual factors that contribute to talent development. Current research has consistently demonstrated that giftedness is not one-dimensional. Scholars have identified numerous dimensions of variability among gifted individuals, including differences in cognitive abilities, motivation, cultural background, educational experiences, and domains of achievement (Reis & Renzulli, 2009). As such, reducing giftedness to a high IQ score—regardless of how selective the cutoff—remains both scientifically unfounded and educationally limiting (Borland, 2009), even though the practice persists (Warne, 2016).

Over the first quarter of this century, researchers have made significant strides in developing more nuanced, inclusive, and domain-specific methods for identifying giftedness. These include innovative assessment tools that go beyond traditional IQ tests, such as new theory-based assessments (Chart et al., 2008), performance-based tasks (Belova, 2022; VanTassel-Baska et al., 2007), and culturally responsive rating scales (Gentry et al., 2015; Pfeiffer & Petscher, 2008). Despite these advances, widespread adoption in practice has been slow. Many educational systems still rely heavily on standardized intelligence and achievement tests, prioritizing efficiency and familiarity over innovation (Mandelman et al., 2010). While some researchers (Lubinski, 2009) continue to advocate for traditional psychometric approaches, the broader field increasingly supports diversified, theory-driven identification methods. The ongoing challenge is to develop tools that are not only scientifically sound but also practical and scalable for use in real-world educational settings. Addressing this challenge remains a central focus of contemporary gifted education research.

The belief that giftedness is a fixed, innate trait—something a person either has or doesn't—can lead to powerful self-fulfilling prophecies in education. When educators rely heavily on narrow definitions of giftedness, often based solely on IQ scores, they may unintentionally limit opportunities for students who don't meet those criteria. These students are less likely to be identified for enrichment or advanced learning, which can result in lower expectations, reduced motivation, and underachievement. Over time, this reinforces the original assumption that they are not gifted, even though they possess talents that traditional measures overlooked.

To break this cycle, an inclusive, developmental approach to identifying giftedness is crucial. This involves using various assessment tools—such as performance-based tasks, culturally responsive rating scales, and domain-specific evaluations—that capture the diverse ways talent can manifest. Focusing on growth, potential, and context instead of fixed traits allows educators to recognize and nurture a broader range of abilities. By moving from a binary view of giftedness to a more dynamic and equitable model, schools can better support all students and prevent the limiting effects of outdated myths.

Myth 2: Gifts and Talents Are Inborn and Easily Identified Early in Life

A long-standing myth in gifted education is the belief that giftedness is entirely innate and can be reliably detected in early childhood. While the field's origins were indeed rooted in efforts to understand the nature of giftedness, current research shows a much more nuanced and ongoing debate (Ackerman, 2014). Scholars continue to explore the interaction between genetic predispositions (Issurin, 2017; Phillipson et al., 2023; Thompson & Oehlert, 2010; Zheng et al., 2025), such as genetic markers for sports achievement (Bıçakçı et al., 2024; Mijaica et al., 2025; Psatha et al., 2024; Webborn et al., 2015; Yao et al., 2025) and environmental influences (Dunn et al., 2025), such as deliberate practice and opportunity (Ericsson et al., 2007), in the development of talent. Rather than settling on a purely biological explanation, the field increasingly acknowledges that giftedness emerges through complex, dynamic interactions over time (Ackerman, 2014). Recent studies have focused on identifying potential in very young children, even at the preschool level (Conejeros-Solar et al., 2024; Johnsen, 2024). However, these efforts are still in early stages, focused primarily on developing appropriate tools and gathering longitudinal data. What is clear from existing research is that early identification, while potentially useful, does not guarantee the successful realization of a child's abilities. The path from early promise to long-term achievement is rarely straightforward. It includes multiple steps (e.g., talent detection, identification, development, and selection). It is shaped by a host of factors—including educational experiences, personal development, and life circumstances—making it essential to approach early identification with both caution and a long-term, developmental perspective.

Believing that giftedness is innate and can be reliably identified early in life can lead to powerful self-fulfilling prophecies. When educators assume that only those who show early signs of giftedness are truly capable, they may overlook students whose talents emerge later or in less conventional ways. Children who are not identified early may be denied access to enrichment opportunities, advanced instruction, and high expectations—limitations that can hinder their development and reinforce the perception that they lack ability. Meanwhile, those labeled as gifted early may face pressure to meet high expectations, potentially leading to anxiety, fixed mindsets, or disengagement if their development doesn't follow a predictable path.

To address these effects, educators should adopt a developmental view of giftedness that recognizes talent as dynamic and influenced by context, opportunity, and support. Identification should be ongoing and flexible, allowing students to demonstrate potential at different stages and in diverse ways. Schools can implement inclusive practices that provide all students with access to challenging learning experiences, regardless of early labels. Emphasizing growth, effort, and resilience over fixed traits helps create environments where a wider range of students can thrive and where early assessments inform rather than limit a child's educational journey.

Myth 3: Giftedness Follows a Straight Path to Success

A common misconception in gifted education is the belief that once a child is identified as gifted, their path to success is assured and linear. This myth suggests that early recognition of talent guarantees a smooth trajectory toward high achievement. However, research has consistently shown that outcomes for gifted individuals vary widely (Lubinski et al., 2006). Some students disengage, underachieve, or even drop out of school or their area of talent, while others succeed in ways that are either expected or entirely unanticipated. Longitudinal studies, including those examining early talent search programs like those initiated by Julian Stanley, reveal that giftedness does not immunize students against academic or personal challenges (Lee et al., 2008; Swiatek, 2007). Life events, mental health, and educational environments all play significant roles in shaping outcomes (Peterson, 2009; Peterson et al., 2009). Recent research has increasingly examined the complex, non-linear development of gifted individuals, emphasizing how participation in gifted programs can alter a student's trajectory and how mass media stereotypes of intellectual giftedness contribute to stigmatization (Bergold et al., 2021). These experiences can influence self-perception, motivation, coping strategies, and peer relationships—sometimes in ways that hinder rather than help (Cross & Swiatek, 2009). For instance, some students may feel isolated or pressured, leading to burnout or disengagement (Pfeiffer, 2021). As a result, scholars are now examining the unintended consequences of gifted education, recognizing that these programs, while designed to support talent, can sometimes contribute to underachievement. Understanding these dynamics is essential for creating more responsive, flexible, and supportive educational pathways that acknowledge the diverse and evolving nature of giftedness.

The belief that identifying a child as gifted ensures a smooth, upward trajectory toward success can lead to self-fulfilling prophecies that are both limiting and harmful. When educators and families assume that gifted students will naturally excel without ongoing support, they may overlook signs of struggle, disengagement, or emotional distress. This assumption can result in reduced attention to the evolving needs of gifted learners, who may feel isolated, pressured to meet unrealistic expectations, or unchallenged by rigid programming. These conditions can lead to underachievement, burnout, or even withdrawal from the domain of talent—outcomes that contradict the original belief but appear to validate it when students fail to meet expectations.

To counter this, educators must recognize that giftedness does not guarantee consistent or predictable success. A more effective approach involves supporting gifted students with flexible, responsive programming that evolves as their needs change. This includes fostering resilience, teaching coping strategies, and creating environments where students can explore interests without fear of failure. Regular check-ins, mentorship, and attention to social-emotional development are essential. By acknowledging the non-linear nature of talent development and providing sustained, individualized support, schools can help gifted students navigate challenges and realize their potential in diverse and meaningful ways.

Myth 4: Gifted Education Should Operate Independently from General Education

A common misconception in the field is that gifted education should function as a separate, fundamentally different system from general education (VanTassel-Baska, 2009). This belief assumes that the needs of gifted learners are so distinct that they require entirely isolated structures, curricula, and policies. However, in practice, gifted education is deeply embedded within the broader educational landscape, and it is shaped by the same national and local policies that govern general and special education (Mandelman et al., 2010), even though it continues to emphasize individualization (Cooper, 2009; Maker et al., 2023). For example, accountability measures introduced through legislation like *No Child Left Behind* (NCLB), ESSA, and the *Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (IDEIA) have significantly influenced how gifted programs are designed, implemented, and evaluated (T. R. Moon, 2009; Scot et al., 2008). These influences include increased reliance on standardized testing (T. R. Moon, 2009) and the adoption of tiered intervention models, such as front-loading (Briggs et al., 2008), which mirrors the Response-to-Intervention (RTI) framework used in special education. Rather than existing in isolation, gifted education often reflects the prevailing trends and pressures of the larger educational system. This interconnectedness has led to both opportunities and challenges. On one hand, it has encouraged more inclusive and data-driven practices; on the other, it has sometimes constrained the depth and creativity that are hallmarks of high-quality gifted instruction. The myth that gifted education can or should be entirely separate from general education overlooks the reality that systemic reforms, policy mandates, and educational equity debates inevitably shape how gifted services are delivered. Recognizing this interdependence is essential for designing gifted programs that are both responsive to broader educational goals and tailored to the unique needs of advanced learners.

Self-fulfilling prophecies emerge when educators, policymakers, or communities assume that gifted programs are elitist or inequitable. This belief can lead to reduced investment in gifted education, limited access for underrepresented students, and a reliance on narrow identification criteria (e.g., standardized test scores). These practices, in turn, reinforce disparities and confirm the perception that gifted education serves only a privileged few. Students from marginalized backgrounds may be overlooked, and those who are identified may not receive the kind of rich, differentiated instruction they need to thrive.

To address these effects, equity-focused strategies must be embedded in gifted education. These include: (1) broadening identification practices to include multiple measures and culturally responsive tools; (2) implementing front-loading approaches, where all students are given access to advanced learning opportunities before formal identification; (3) aligning gifted education with inclusive instructional models, such as talent development and RTI-inspired tiered supports; (4) training educators to recognize and nurture potential in diverse learners, especially those

historically underrepresented in gifted programs. By reframing gifted education as a tool for equity rather than exclusion, schools can ensure that talent is identified and cultivated across all communities.

Myth 5: There Is a Single Best Way to Teach Gifted Students

A persistent myth in gifted education is the belief that there exists a universally ideal program or instructional model that works for all gifted learners. This “silver bullet” mindset (Callahan, 2009) assumes that one curriculum or teaching method can effectively meet the diverse needs of all students identified as gifted (Kaplan, 2009). In reality, the field is marked by a wide array of instructional models and curricular frameworks—ranging from acceleration and differentiation to enrichment and talent development—many of which lack rigorous, independent evaluation. While some models, such as the Integrated Curriculum Model, ICM (VanTassel-Baska & Little, 2003), the Multiple Menu Model, MMM (Renzulli et al., 2000), and the Parallel Curriculum Model, PCM (Tomlinson et al., 2002), are frequently cited, the empirical evidence supporting their effectiveness remains limited and often developer-driven. In addition, the issue of program implementation fidelity is a potential moderator of the intended benefits (Brigandi, 2019; Missett & Foster, 2015; Moon & Park, 2016).

Moreover, programs not designed initially for gifted learners, such as Advanced Placement (AP) and International Baccalaureate⁶ (IB), are frequently used to serve this population, despite limited research on their suitability (Gallagher, 2009). These programs often replicate the same patterns of underrepresentation seen in traditional gifted programs and are sometimes perceived by students as overly stressful or misaligned with their learning needs (Burney, 2010). It is worth highlighting that gifted students often view AP and IB programs as imperfect environments for their learning needs. While these programs may not fully align with their preferred modes of engagement or intellectual curiosity, they are generally perceived as more stimulating and appropriate than the standard curriculum offered in regular classrooms (Hertberg-Davis & Callahan, 2008). In other words, gifted students recognize the limitations of AP and IB yet still regard them as a step up from the typical educational experience. Interestingly, despite their advanced abilities, gifted students report experiencing AP and IB programs in much the same way as their non-gifted peers—namely, as academically rigorous, demanding, and often stressful (Shaunessy & Suldo, 2010). However, what distinguishes gifted students is not the intensity of the stress they feel, but instead how they manage it. Their coping mechanisms tend to differ, reflecting distinct psychological and cognitive profiles that influence how they navigate high-pressure academic environments (Shaunessy & Suldo, 2010). This nuanced understanding underscores the importance of designing learning environments that not only challenge gifted

⁶ The Ministry of Justice of the Russian Federation has added the International Baccalaureate (foreign agent) to the register of undesirable organizations on August 15, 2025 (Министерство юстиции РФ внесло «Международный бакалавриат» (иноагент) в реестр нежелательных организаций с 15.08.2025 г.).

students but also support their emotional and psychological well-being (Neihart, 2007). It also calls for a more differentiated approach to curriculum and instruction within advanced academic programs, ensuring that they are not merely more difficult but genuinely enriching and responsive to the diverse needs of gifted learners (Dare & Nowicki, 2019; Neihart, 2007).

While the field has generated general principles about effective gifted instruction—such as the importance of challenge, flexibility, authenticity, and systemic support—there is no one-size-fits-all solution (Hockett, 2009; Sisk, 2009). Instead, effective gifted education requires thoughtful, research-informed decision-making that considers individual learner profiles, local contexts, and evolving educational goals (Adams, 2009; Gentry, 2009; Kharkhurin, 2016; Kharkhurin et al., 2024; Robinson, 2009; Tomlinson, 2009). As the field of gifted education continues to grow, researchers are increasingly focused on evaluating the tangible impact of gifted programs on students' academic outcomes. Studies (Gavin et al., 2009) have sought to determine how these specialized programs contribute to the educational attainment of gifted learners. Simultaneously, there is growing interest in uncovering the psychological mechanisms that underpin giftedness, including cognitive and emotional processes (Duan et al., 2010), as well as the motivational factors that drive gifted students to excel (Fredricks et al., 2010). Another important line of inquiry examines how individual characteristics—such as gender—affect decisions regarding program placement (Preckel et al., 2008).

Although research on effective programming for gifted and talented students has been a central concern since the inception of the field, it remains a vital and ongoing endeavor. Recent syntheses in the literature suggest that when thoughtfully aligned, the guiding principles of general and gifted curricula share more similarities than differences. Hockett (2009) emphasizes that high-quality curricula—regardless of the educational setting—should be authentic, outcome-driven, responsive to individual differences, and intellectually challenging. Moreover, both general and gifted education frameworks are increasingly expected to integrate current research and leverage technological advancements. One such advancement is the growing emphasis on distance education within gifted programs. While this mode of delivery holds promise for expanding access and flexibility, Wallace (2009) notes that empirical evaluations of its effectiveness in gifted education remain limited. This gap underscores the need for further research to assess how digital learning environments can best support the unique needs of gifted learners.

When educators or policymakers believe there is one ideal program or instructional model for all gifted students, they may adopt a narrow, standardized approach to gifted education. This can lead to the exclusion of students whose learning styles, cultural backgrounds, or areas of strength don't align with the chosen model. As a result, these students may feel disengaged, unsupported, or misidentified, which can hinder their academic growth and reinforce the false belief that they are not truly gifted. Over time, this rigid approach can limit innovation in programming and perpetuate inequities in access and outcomes.

To counter this, gifted education must embrace flexibility, diversity, and responsiveness. Educators should be encouraged to select and adapt instructional

models based on student needs, local context, and emerging research. This includes using a variety of evidence-informed approaches—such as enrichment, acceleration, project-based learning, and talent development—rather than relying on a single curriculum. Ongoing professional development, collaboration between general and gifted educators, and inclusive program design are also key. By recognizing that gifted learners are a heterogeneous group, schools can create more personalized, equitable, and effective learning environments that support a broader range of talents and trajectories.

Myth 6: Gifted Students Have It Easy and Face Few Challenges

A widespread but misleading belief is that gifted and talented students lead effortlessly successful lives, free from the struggles that affect their peers (S. M. Moon, 2009). This myth assumes that high ability naturally shields students from academic, social, or emotional difficulties. However, emerging research increasingly questions this idea, highlighting the unique pressures and vulnerabilities that gifted students often face (Peterson, 2009; von Károlyi, 2020). Studies have shown that being labeled as gifted or participating in accelerated programs can sometimes lead to social isolation, strained peer relationships, and increased anxiety (Aljughaiman & Tan, 2009). For instance, some students report a decline in social status or lower-quality friendships after being placed in gifted programs, while others face increased stress from the pressure to meet high expectations (Hoogeveen et al., 2009; Schapiro et al., 2009). Despite these findings, the research base remains limited and sometimes contradictory. Some studies suggest giftedness may be a risk factor for mental health challenges, while others propose it offers protective benefits (Mueller, 2009). What is clear, however, is that gifted students are not immune to emotional or psychological difficulties, and their needs are often overlooked due to assumptions about their resilience or self-sufficiency (Precke & Brüll, 2008). As a result, there is a growing call within the field for more comprehensive research on the self-image of gifted students (Belova, 2024) and the development of targeted counseling and support strategies (Martin et al., 2010; Wood, 2010), not only for children themselves, but also for their families (Briggs et al., 2008; Morawska & Sanders, 2009). These approaches should not only address the students themselves but also involve families and educators in fostering environments that support both the intellectual and emotional well-being of gifted learners.

When educators, parents, or peers assume that gifted students are naturally resilient and free from emotional or social difficulties, they may overlook signs of stress, anxiety, or isolation. This belief can result in a lack of support systems for gifted learners, who may then struggle silently with perfectionism, peer rejection, or pressure to meet high expectations. As these challenges go unaddressed, students may disengage, underperform, or experience mental health issues—outcomes that contradict the myth but are often misinterpreted as personal shortcomings rather than systemic neglect. This cycle reinforces the false belief that gifted students don't need help, perpetuating a lack of appropriate support.

To break this cycle and counter this self-fulfilling prophecy, educators and caregivers must recognize that giftedness does not exempt students from emotional or psychological challenges. Schools should implement social-emotional learning supports tailored to gifted learners, including counseling services that address perfectionism, identity development, and peer relationships. Professional development for teachers can help them identify and respond to the unique social-emotional needs of high-ability students. Additionally, involving families in these conversations ensures a more holistic support system. By acknowledging the complexity of gifted students' experiences and providing proactive, empathetic support, educators can foster environments where gifted learners thrive both intellectually and emotionally.

Myth 7: Only Aptitude and Achievement Can Be Measured in Giftedness

A persistent and limiting belief in gifted education is that only cognitive aptitude and academic achievement are measurable. At the same time, other critical dimensions of giftedness—such as creativity, leadership, and practical intelligence—are too subjective or elusive to assess reliably. This myth has led to resistance against broadening identification criteria, despite growing evidence that these “non-traditional” traits are both essential to understanding giftedness and measurable through well-designed tools (Gentry et al., 2015; Grigorenko et al., 2008; Lubart et al., 2010; Treffinger, 2009; Wai et al., 2022). While educators often cite the difficulty of assessing these traits in practice, this skepticism may stem more from logistical and systemic constraints—such as time, cost, and training—than from actual limitations in measurement science (Friedman-Nimz, 2009). In reality, researchers have developed and validated a variety of instruments to assess these broader facets of giftedness. Studies have demonstrated that creativity, leadership, and practical problem-solving can be evaluated using structured tasks, rating scales, and performance-based assessments. The challenge lies not in the impossibility of measurement, but in translating these tools into everyday educational practice in ways that are feasible and scalable. Overcoming this myth requires a shift in mindset: recognizing that giftedness is multidimensional and that meaningful identification must reflect this complexity. Doing so opens the door to more inclusive, equitable, and accurate approaches to identifying and nurturing diverse forms of talent.

When educators and systems believe that only traditional metrics—such as IQ scores and academic achievement—can reliably measure giftedness, they tend to exclude other important traits, such as creativity, leadership, and practical problem-solving, from identification processes. This narrow focus reinforces the idea that giftedness is limited to a specific academic profile, leading to the under-identification of students whose strengths lie outside conventional domains. As a result, students with exceptional abilities in non-academic areas may be overlooked, under-challenged, or misperceived as average, which can suppress their motivation and development—ultimately confirming the false assumption that they are not gifted.

To counter this, schools and educators must adopt a broader, research-informed understanding of giftedness that includes multiple dimensions of talent.

This involves integrating validated tools for assessing creativity, leadership, and practical intelligence into identification systems. Professional development is essential to help educators recognize and value diverse expressions of giftedness, especially in students from underrepresented backgrounds. Additionally, schools should invest in flexible, performance-based assessments and rating scales that capture a wider range of student strengths. By expanding the definition and measurement of giftedness, educators can create more inclusive and equitable pathways for recognizing and nurturing all forms of exceptional potential.

Conclusion

In this brief overview, we outlined the major recent directions in giftedness research, particularly as they relate to enduring myths and the phenomenon of self-fulfilling prophecies. The current landscape is notably diverse, with multiple, sometimes divergent, lines of inquiry. Despite this complexity, two foundational pillars continue to anchor the field: the identification of giftedness and the development of appropriate instructional practices.

Has the field evolved since 1982, or even since 2009? The answer is both yes and no. There is a clear continuity with earlier frameworks—many of the same questions and challenges persist. However, the field has also made incremental progress, resolving certain longstanding issues and refining its conceptual and methodological tools. At the same time, new tensions have emerged, reflecting shifts in educational policy, societal expectations, and the evolving understanding of human potential.

The persistence of earlier misconceptions reminds us that meaningful change—especially when it involves dismantling deeply ingrained beliefs—takes time. As researchers continue to identify and deconstruct myths surrounding giftedness, they are also developing strategies to counteract the self-fulfilling prophecies that often accompany these myths. These strategies include several key components:

1. **Bias awareness:** Encouraging educators to critically examine their own assumptions and beliefs about students' abilities.
2. **Data-informed decision-making:** Promoting the use of multiple, diverse measures to assess student potential and monitor progress.
3. **Student agency:** Empowering students through goal-setting and self-assessment, fostering a sense of ownership over their learning journey.
4. **Collaborative feedback loops:** Establishing systems that facilitate ongoing dialogue between teachers and students, allowing for adaptive and responsive instructional practices.

Research has shown that meaningful change in educators' practices—particularly in alignment with the principles of gifted education—requires both substantial pre-service preparation and sustained in-service support (VanTassel-Baska & Johnsen, 2007; VanTassel-Baska et al., 2007). Importantly, dismantling myths is not solely about changing behavior; it also involves a deeper transformation of beliefs and conceptual understandings.

Despite these challenges, change is occurring. There are numerous examples of educators effectively nurturing giftedness and talent, even in resource-constrained environments, when supported by sound pedagogy and professional expertise (Adams, 2009). The field is gradually moving away from reductive definitions and one-size-fits-all approaches, toward a more nuanced appreciation of the diversity of abilities and achievements. As more educators begin to integrate research findings into their daily practice—however incrementally—we can hope that many of the old myths will eventually be retired.

As for the new tensions, while some may be specific to national contexts—such as the influence of policies like NCLB, ESSA, and IDEIA in the United States—they nonetheless reflect broader, global questions about the relationship between general and gifted education. These tensions highlight the need for ongoing dialogue about how best to serve diverse learners within increasingly complex educational systems.

Gifted education programs can produce a variety of outcomes, generally grouped into four categories: academic gains, financial implications, social and emotional effects, and additional impacts such as increased motivation, personal fulfillment, or enhanced status. It is essential to recognize that self-fulfilling prophecies can have a positive effect when aligned with well-considered priorities in a specific GATE implementation. Once again, one size does not fit all.

This overview is, of course, shaped by our own professional lens and priorities. In compiling it, we have sought to synthesize current research and translate its implications for practice. We now invite responses from fellow researchers and practitioners alike. A reciprocal exchange—a two-way translation between research and practice—may well be the most effective path forward in advancing education for gifted and talented learners.

References

- Ackerman, P.L. (2014). Nonsense, common sense, and science of expert performance: Talent and individual differences. *Intelligence*, 45, 6–17. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.009>
- Adams, C.M. (2009). Myth 14: Waiting for Santa Claus. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 272–273. <https://doi.org/10.1177/0016986209346942>
- Aljughaiman, A., & Tan, M. (2009). Anxiety in gifted female students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Gifted and Talented International*, 24(1), 49–54. <https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11674860>
- Assouline, S.G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (Eds.). (2015). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students (vol. 2)*. Iowa City, IA: Belin-Blank Center.
- Belova, E.S. (2022). Psychological aspects of using digital devices for the development of older preschoolers with signs of giftedness. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19(4), 649–669. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-4-649-669>
- Belova, E.S. (2024). 'Self-image' features in gifted senior preschoolers. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 21(1), 288–312. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-1-288-312>
- Bergold, S., Hastall, M.R., & Steinmayr, R. (2021). Do mass media shape stereotypes about intellectually gifted individuals? Two experiments on stigmatization effects from biased newspaper reports. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 75–94. <https://doi.org/10.1177/0016986220969393>

- Bıçakçı, B., Ciężczyk, P., & Humińska-Lisowska, K. (2024). Genetic determinants of endurance: A narrative review on elite athlete status and performance. *International Journal of Molecular Sciences*, 25(23), 13041. <https://doi.org/10.3390/ijms252313041>
- Borland, J.H. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 236–238. <https://doi.org/10.1177/0016986209346825>
- Brigandi, C.B. (2019). Fidelity of Implementation for an evidence-based enrichment practice. *Journal of Advanced Academics*, 30(3), 268–297. <https://doi.org/10.1177/1932202x19862686>
- Brigandi, C.B., Weiner, J.M., Siegle, D., Gubbins, E.J., & Little, C.A. (2018). Environmental perceptions of gifted secondary school students engaged in an evidence-based enrichment practice. *Gifted Child Quarterly*, 62(3), 289–305. <https://doi.org/10.1177/0016986218758441>
- Briggs, C.J., Reis, S.M., & Sullivan, E.E. (2008). A national view of promising programs and practices for culturally, linguistically, and ethnically diverse gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 131–145. <https://doi.org/10.1177/0016986208316037>
- Bui, S.A., Craig, S.G., & Imberman, S.A. (2014). Is gifted education a bright idea? Assessing the impact of gifted and talented programs on students. *American Economic Journal: Economic Policy*, 6(3), 30–62. <https://doi.org/10.1257/pol.6.3.30>
- Burney, V.H. (2010). High achievement on advanced placement exams: The relationship of school-level contextual factors to performance. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 116–126. <https://doi.org/10.1177/0016986209355972>
- Callahan, C.M. (2009). Myth 3: A family of identification myths: Your sample must be the same as the population. There is a “silver bullet” in identification. There must be “winners” and “losers” in identification and programming. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 239–241. <https://doi.org/10.1177/0016986209346826>
- Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(48), 13678–13683. <https://doi.org/10.1073/pnas.1605043113>
- Chart, H., Grigorenko, E.L., & Sternberg, R.J. (2008). The Aurora Battery: Toward better identification of giftedness. In J.A. Plucker & C.M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 281–301). Waco, TX : Prufrock Press Inc.
- Conejeros-Solar, M.L., Catalán, S., Gómez-Arizaga, M.P., López-Jiménez, T., Contador, N., Sandoval-Rodríguez, K., Bustamante, C., & Quijanes, J. (2024). A systematic review of conceptualizations, early indicators, and educational provisions for intellectual precocity. *Journal of Intelligence*, 12(8), 76. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12080076>
- Cooper, C.R. (2009). Myth 18: It is fair to teach all children the same way. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 283–285. <https://doi.org/10.1177/0016986209346947>
- Cross, T.L., & Swiatek, M.A. (2009). Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 25–33. <https://doi.org/10.1177/0016986208326554>
- Dai, D.Y. (2017). Envisioning a new foundation for gifted education: Evolving Complexity Theory (ECT) of talent development. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 172–182. <https://doi.org/10.1177/0016986217701837>
- Dai, D.Y., Swanson, J.A., & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998–2010 (April). *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 126–138. <https://doi.org/10.1177/0016986210397831>
- Dare, L., & Nowicki, E. (2019). Beliefs about educational acceleration: Students in inclusive classes conceptualize benefits, feelings, and barriers. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 86–97. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1440368>
- Duan, X., Shi, J., & Zhou, D. (2010). Developmental changes in processing speed: influence of accelerated education for gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 85–91. <https://doi.org/10.1177/0016986209355971>

- Dunn, E.L., Lawrence, G.P., Gottwald, V.M., Hardy, J., Holliss, B., Oliver, S.J., Roberts, R., & Woodman, T. (2025). Thirty years of longitudinal talent development research: A systematic review and meta-aggregation. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 18(2), 974–1001. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2024.2309623>
- Ericsson, K.A., Roring, R.W., & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1), 3–56. <https://doi.org/10.1080/13598130701350593>
- Fredricks, J. A., Alfeld, C., & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 18–30. <https://doi.org/10.1177/0016986209352683>
- Friedman-Nimz, R. (2009). Myth 6: Cosmetic use of multiple selection criteria. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 248–250. <https://doi.org/10.1177/0016986209346925>
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development and Excellence*, 5(1), 5–19.
- Gallagher, S.A. (2009). Myth 19: Is advanced placement an adequate program for gifted students? *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 286–288. <https://doi.org/10.1177/0016986209346948>
- Gavin, M.K., Casa, T.M., Adelson, J.L., Carroll, S.R., & Sheffield, L.J. (2009). The impact of advanced curriculum on the achievement of mathematically promising elementary students. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 188–202. <https://doi.org/10.1177/0016986209334964>
- Gentry, M. (2009). Myth 11: A comprehensive continuum of gifted education and talent development services: Discovering, developing, and enhancing young people's gifts and talents. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 262–265. <https://doi.org/10.1177/0016986209346937>
- Gentry, M., Pereira, N., Peters, S.J., McIntosh, J.S., & Fugate, C.M. (2015). *HOPE teacher rating scale: Administration manual*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Grigorenko, E.L. (2010). Recent research in the field of giftedness: The field in 30 minutes or less. *Open Educational Research Journal*. Retrieved November 10, 2025, from <https://oerj.webspace.durham.ac.uk/wp-content/uploads/sites/249/2021/07/6.pdf>
- Grigorenko, E.L., Jarvin, L., Tan, M., & Sternberg, R.J. (2008). Something new in the garden: assessing creativity in academic domains. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 295–307.
- Hernández-Torrano, D., & Kuzhabekova, A. (2020). The state and development of research in the field of gifted education over 60 years: A bibliometric study of four gifted education journals (1957–2017). *High Ability Studies*, 31(2), 133–155. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1601071>
- Hertberg-Davis, H., & Callahan, C.M. (2008). A narrow escape: Gifted students' perceptions of advanced placement and international baccalaureate programs. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 199–216. <https://doi.org/10.1177/0016986208319705>
- Heyder, A., Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>
- Hockett, J.A. (2009). Curriculum for highly able learners that conforms to general education and gifted education quality indicators. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 394–440. <https://doi.org/10.4219/jeg-2009-857>
- Hoogeveen, L., van Hell, J.G., & Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first 2 years of secondary school in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 50–67. <https://doi.org/10.1177/0016986208326556>
- Issurin, V.B. (2017). Evidence-based prerequisites and precursors of athletic talent: A review. *Sports Medicine*, 47(10), 1993–2010. <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0740-0>

- Johnsen, S.K. (2024). Finding talent: An overview of research about best practices in identification. *Education Sciences*, 14(9), 1027. <https://doi.org/10.3390/educsci14091027>
- Jolly, J.L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994–2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 427–446. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-792>
- Kaplan, S.N. (2009). Myth 9: There is a single curriculum for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 257–258. <https://doi.org/10.1177/0016986209346934>
- Kharkhurin, A.V. (2016). Introducing bilingual creative education to Russian school curriculum. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (4), 16–28. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2016-4-16-28>
- Kharkhurin, A.V., Kashirskaya, E.V., & Pasechnik-Lyle, A.S. (2024). Plurilingual intercultural creative keys: An author educational program developing soft skills. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 21(3), 705–738. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-3-705-738>
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Klugman, J. (2013). The advanced placement arms race and the reproduction of educational inequality. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 115(5), 1–34. <https://doi.org/10.1177/016146811311500506>
- Lee, H., & Gentry, M. (2023). The major characteristics and trends of gifted education doctoral dissertation research from 2006 through 2016. *Journal for the Education of the Gifted*, 46(4), 340–373. <https://doi.org/10.1177/01623532231199267>
- Lee, S.-Y., Matthews, M.S., & Olszewski-Kubilius, P. (2008). A national picture of talent search and talent search educational programs. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 55–69. <https://doi.org/10.1177/0016986207311152>
- Lubart, T., Pachteau, C., Jacquet, A.-Y., & Caroff, X. (2010). Children's creative potential: An empirical study of measurement issues. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 388–392. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.02.006>
- Lubinski, D. (2009). Exceptional cognitive ability: The phenotype. *Behavior Genetics*, 39(4), 350–358. <https://doi.org/10.1007/s10519-009-9273-0>
- Lubinski, D. (2016). From Terman to today: A century of findings on intellectual precocity. *Review of Educational Research*, 86(4), 900–944. <https://doi.org/10.3102/0034654316675476>
- Lubinski, D., Benbow, C. P., Webb, R.M., & Bleske-Rechek, A. (2006). Tracking exceptional human capital over two decades. *Psychological Science*, 17(3), 194–199. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01685.x>
- Maker, C.J., Pease, R., & Zimmerman, R.H. (2023). Developing scientific, transformational, eloquent, artistic, mathematical, mechanical, emotional, relational, and social talents through problem solving: A conceptual, practical, evidence-based analysis. *Gifted Education International*, 39(2), 104–128. <https://doi.org/10.1177/02614294231153519>
- Mandelman, S.D., Tan, M., Aljughaiman, A.M., & Grigorenko, E.L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 287–297. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.014>
- Martin, L.T., Burns, R.M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31–41. <https://doi.org/10.1177/0016986209352684>
- Merton, R.K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Mijaica, R., Tohănean, D.I., Alexe, D.I., & Balint, L. (2025). Physical performance and sports genetics: A systematic review of candidate gene polymorphisms involved in team sports. *Genes*, 16(9), 1079. <https://doi.org/10.3390/genes16091079>

- Miravete, S. (2023). Should talented students skip a grade? A literature review on grade skipping. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 903–923. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00614-z>
- Missett, T.C., & Foster, L.H. (2015). Searching for evidence-based practice: A survey of empirical studies on curricular interventions measuring and reporting fidelity of implementation published during 2004–2013. *Journal of Advanced Academics*, 26(2), 96–111. <https://doi.org/10.1177/1932202x15577206>
- Moon, S.M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274–276. <https://doi.org/10.1177/0016986209346943>
- Moon, T.R. (2009). Myth 16: High-stakes tests are synonymous with rigor and difficulty. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 277–279. <https://doi.org/10.1177/0016986209346945>
- Moon, T.R., & Park, S. (2016). Fidelity of intervention of English/language arts elementary curriculum for gifted students: An exploratory investigation in different service delivery models. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(1), 62–79. <https://doi.org/10.1177/0162353215624161>
- Morawska, A., & Sanders, M.R. (2009). Parenting gifted and talented children: conceptual and empirical foundations: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163–173. <https://doi.org/10.1177/0016986209334962>
- Mueller, C.E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/0016986208326552>
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330–341. <https://doi.org/10.1177/0016986207306319>
- Parker, M.R., Jordan, K.R., Kirk, E.R., Aspiranti, K.B., & Bain, S.K. (2010). Publications in four gifted education journals from 2001 to 2006: An analysis of article types and authorship characteristics. *Roeper Review*, 32(3), 207–216. <https://doi.org/10.1080/02783193.2010.485309>
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34–49. <https://doi.org/10.1177/0016986208326553>
- Peterson, J.S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280–282. <https://doi.org/10.1177/0016986209346946>
- Pfeiffer, S.I. (2021). Optimizing favorable outcomes when counseling the gifted: A best practices approach. *Gifted Education International*, 37(2), 142–157. <https://doi.org/10.1177/0261429420969917>
- Pfeiffer, S.I., & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales—preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19–29. <https://doi.org/10.1177/0016986207311055>
- Phillipson, S.N., Han, C.D., & Lee, V.C.S. (2023). Artificial neural networks and the Actiotope Model of Giftedness—clever solutions from complex environments. *Journal of Intelligence*, 11(7), 128. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11070128>
- Precke, F., & Brüll, M. (2008). Grouping the gifted and talented: Are gifted girls most likely to suffer the consequences? *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 54–85. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-822>
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students: Comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146–159. <https://doi.org/10.1177/0016986208315834>
- Psatha, A., Al-Mahayri, Z.N., Mitropoulou, C., & Patrinos, G.P. (2024). Meta-analysis of genomic variants in power and endurance sports to decode the impact of genomics on athletic performance and success. *Human Genomics*, 18(1), 47. <https://doi.org/10.1186/s40246-024-00621-9>

- Reis, S.M., & Renzulli, J.S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233–235. <https://doi.org/10.1177/0016986209346824>
- Renzulli, J.S., & Reis, S.M. (2021). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003238904>
- Renzulli, J.S., Leppien, J.H., & Hays, T.S. (2000). *The Multiple Menu Model: A practical guide for developing differentiated curriculum*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, A. (2009). Myth 10: Examining the ostrich: Gifted services do not cure a sick regular program. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 259–261. <https://doi.org/10.1177/0016986209346935>
- Robinson, A., Shore, B.M., & Enersen, D. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide* (1st ed.). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003233244>
- Schapiro, M., Schneider, B.H., Shore, B.M., Margison, J.A., & Udvari, S.J. (2009). Competitive goal orientations, quality, and stability in gifted and other adolescents' friendships: A test of Sullivan's theory about the harm caused by rivalry. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 71–88. <https://doi.org/10.1177/0016986208330566>
- Scot, T.P., Callahan, C.M., & Urquhart, J. (2008). Paint-by-number teachers and cookie-cutter students: The unintended effects of high-stakes testing on the education of gifted students. *Roeper Review*, 31(1), 40–52. <https://doi.org/10.1080/02783190802527364>
- Shaunessy, E., & Suldo, S.M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 127–137. <https://doi.org/10.1177/0016986209355977>
- Sisk, D. (2009). Myth 13: The regular classroom teacher can “go it alone”. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 269–271. <https://doi.org/10.1177/0016986209346939>
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Corwith, S., Calvert, E., & Worrell, F.C. (2023). Transforming gifted education in schools: Practical applications of a comprehensive framework for developing academic talent. *Education Sciences*, 13(7), 707. <https://doi.org/10.3390/educsci13070707>
- Swiatek, M.A. (2007). The talent search model: Past, present and future. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 320–329. <https://doi.org/10.1177/0016986207306318>
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius. Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thompson, L.A., & Oehlert, J. (2010). The etiology of giftedness. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 298–307. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.004>
- Tomlinson, C.A. (2009). Myth 8: The “patch-on” approach to programming is effective. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 254–256. <https://doi.org/10.1177/0016986209346931>
- Tomlinson, C.A., Kaplan, S.N., Renzulli, J.S., Purcell, J., Leppien, J., & Burns, D. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Treffinger, D.J. (2009). Myth 5: Creativity is too difficult to measure. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 245–247. <https://doi.org/10.1177/0016986209346829>
- VanTassel-Baska, J. (2009). Myth 12: Gifted programs should stick out like a sore thumb. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 266–268. <https://doi.org/10.1177/0016986209346938>
- VanTassel-Baska, J. (2018). American policy in gifted education. *Gifted Child Today*, 41(2), 98–103. <https://doi.org/10.1177/1076217517753020>

- VanTassel-Baska, J., & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *The Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182–205. <https://doi.org/10.1177/0016986207299880>
- VanTassel-Baska, J., & Little, C.A. (Eds.). (2003). *Content based curriculum for high ability learners*. Waco, TX : Prufrock Press, Inc.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A.X., & Evans, B.L. (2007). Patterns of identification and performance among gifted students identified through performance tasks: A three-year analysis. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 218–231. <https://doi.org/10.1177/0016986207302717>
- von Károlyi, C. (2020). At the heart of ExcELLEnce: Myth or reality? *Empirical Studies of the Arts*, 38(1), 9–14. <https://doi.org/10.1177/0276237419868940>
- Wai, J., Lakin, J.M., & Kell, H.J. (2022). Specific cognitive aptitudes and gifted samples. *Intelligence*, 92, 101650. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2022.101650>
- Wallace, P. (2009). Distance learning for gifted students: Outcomes for elementary, middle, and high school aged students. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 295–320. <https://doi.org/10.4219/jeg-2009-855>
- Walsh, R.L., Kemp, C.R., Hodge, K.A., & Bowes, J.M. (2012). Searching for evidence-based practice: A review of the research on educational interventions for intellectually gifted children in the early childhood years. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 103–128. <https://doi.org/10.1177/0162353212440610>
- Warne, R.T. (2016). Five reasons to put the g back into giftedness: An argument for applying the Cattell–Horn–Carroll theory of intelligence to gifted education research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/0016986215605360>
- Warne, R.T. (2017a). Possible economic benefits of full-grade acceleration. *Journal of School Psychology*, 65, 54–68. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.07.001>
- Warne, R.T. (2017b). Research on the academic benefits of the advanced placement program: Taking stock and looking forward. *Sage Open*, 7(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/2158244016682996>
- Warne, R.T., & Liu, J.K. (2017). Income differences among grade skippers and non-grade skippers across genders in the Terman sample, 1936–1976. *Learning and Instruction*, 47, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.004>
- Webborn, N., Williams, A., McNamee, M., Bouchard, C., Pitsiladis, Y., Ahmetov, I., Ashley, E., Byrne, N., Camporesi, S., Collins, M., Dijkstra, P., Eynon, N., Fuku, N., Garton, F. C., Hoppe, N., Holm, S., Kaye, J., Klissouras, V., Lucia, A., Maase, K., Moran, C., North, K.N., Pigozzi, F., & Wang, G. (2015). Direct-to-consumer genetic testing for predicting sports performance and talent identification: Consensus statement. *British Journal of Sports Medicine*, 49(23), 1486–1491. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2015-095343>
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York, NY : Basic Books.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What’s really happening? *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42–58. <https://doi.org/10.1177/0016986209352681>
- Yao, J., Saraf, F., Rathore, V.S., Darkazanli, K., Liu, Y., Korivi, M., & Bhaskar, L.V.K.S. (2025). Importance of selected genetic determinants on endurance performance and physical strength: A narrative review. *Frontiers in Physiology*, 16, 1568334. <https://doi.org/10.3389/fphys.2025.1568334>
- Zheng, X., Liu, X., Guo, Y., Lv, Y., Lin, C., Wang, D., Wang, S., Liu, Y., & Hu, X. (2025). Physical exercise and epigenetic modifications in skeletal muscle, brain, and heart. *Epigenetics & Chromatin*, 18(1), 12. <https://doi.org/10.1186/s13072-025-00576-8>
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education: A theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 183–193. <https://doi.org/10.1177/0016986217705713>

Authors’ contribution:

Elena L. Grigorenko — conceptualization, first draft, text editing. David D. Preiss — text writing and editing. All authors have read and approved the final version of the article.

Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bio notes:

Elena L. Grigorenko, PhD in General Psychology, Developmental Psychology, and Genetics, Habilitation in Educational Psychology, Hugh Roy and Lillie Cranz Cullen Distinguished Professor of Psychology, University of Houston (4300 Martin Luther King Blvd, Houston, TX, 77204, USA); Professor, Baylor College of Medicine, Pediatrics and Molecular and Human Genetics (1 Baylor Plz, Houston, TX, 77030, USA). ORCID: [0000-0001-9646-4181](https://orcid.org/0000-0001-9646-4181); ResearcherID: V-2418-2019; Scopus Author ID: 7005318567; eLIBRARY SPIN-code: 4453-4618. E-mail: Elena.Grigorenko@times.uh.edu

David D. Preiss, PhD in Cognitive Psychology, Professor of Psychology, the Pontificia Universidad Católica de Chile (4860 Vicuña Mackenna Ave, Macul, Santiago 7820436, Chile); Principal Investigator, Millennium Institute for the Study of Transformative Literacy and Learning (4860 Vicuña Mackenna Ave, Macul, Santiago 7820436, Chile); Director, Academy for the Development of Giftedness UC Rolando Chuaqui (4860 Vicuña Mackenna Ave, Macul, Santiago 7820436, Chile). ORCID: [0000-0002-4646-5060](https://orcid.org/0000-0002-4646-5060); ResearcherID: E-6906-2012; Scopus Author ID: 25646368700. E-mail: davidpreiss@uc.cl

Article history:

Received 10 November, 2025

Revised 4 December, 2025

Accepted 5 December, 2025

DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-7-31

EDN: HVOBFF

UDC 159.99

Обзорная статья

Доказательная практика и самосбывающиеся пророчества в образовании одаренных и талантливых учащихся (GATE)

Е.Л. Григоренко^{1,2}  , Д.Д. Прейсс^{3,4,5} 

¹ Хьюстонский университет, Хьюстон, США

² Медицинский колледж Бейлора, Хьюстон, США

³ Папский Католический университет Чили, Сантьяго, Чили

⁴ Институт «Миллениум» по изучению трансформативной грамотности и обучения (MISTRALL), Сантьяго, Чили

⁵ Академия развития одаренности имени Роландо Чуаки, Сантьяго, Чили

 Elena.Grigorenko@times.uh.edu

Аннотация. Эффективное внедрение результатов научных исследований в практику и обеспечение того, чтобы практики могли не только применять научные выводы, но и предоставлять обратную связь относительно их значимости в реальных условиях, явля-

ется важной, но сложной задачей. В современной динамичной исследовательской среде, где новые исследования появляются быстро, а политические и образовательные решения должны основываться на доказательствах, разрыв между научным знанием и образовательной практикой становится все более заметным. К сожалению, сфера образования предлагает лишь ограниченные рекомендации относительно того, как организовать такой двусторонний обмен информацией. При отсутствии систематического механизма трансляции знаний как среди исследователей, так и среди практиков могут укореняться ошибочные представления, которые подпитывают устойчивые недоразумения и заблуждения. Рассмотрены несколько распространенных мифов в области образования одаренных детей, возникших вследствие этого разрыва между наукой и практикой. Эти мифы, часто основанные на устаревших данных или неверной интерпретации исследований, способствовали формированию самосбывающихся пророчеств в образовании одаренных и талантливых учащихся (Gifted and Talented Education, GATE), усиливая неравенство и ограничивая потенциал обучающихся. Некоторые из этих убеждений настолько глубоко укоренились в образовательной культуре, что оказываются исключительно устойчивыми к изменениям. Статья завершается призывом к действию: необходимо развивать более глубокое обсуждение и взаимный обмен мнениями между исследователями, педагогами и семьями учащихся. Только благодаря такому сотрудничеству можно преодолеть укоренившиеся мифы, исправить распространенные заблуждения и обеспечить, чтобы наиболее актуальные и достоверные научные данные становились основой содержательных и справедливых образовательных практик как в школьном классе, так и за его пределами.

Ключевые слова: образование одаренных и талантливых учащихся (GATE), доказательная практика, самосбывающиеся пророчества, принятие решений в образовании, разрыв между исследованиями и практикой

Благодарности. Е.Л. Григоренко выражает искреннюю благодарность докторам психологических наук Д.В. Ушакову и С.Ю. Коровкину за приглашение выступить на конференции «Психология творчества» в сентябре 2025 г., а также докторам психологии Д. Прейссу и А. Проестакису за любезное приглашение и поддержку во время её визита в Чили в октябре 2025 г. Оба выступления предоставили ей возможность осмыслить вопросы, обсуждаемые в данной статье, и получить чрезвычайно ценные отзывы и комментарии. Авторы декларируют использование искусственного интеллекта (Copilot) для поиска литературы наряду с традиционными базами данных, такими как PsycINFO и Medline, а также в редакционных целях.

Для цитирования: Grigorenko E.L., Preiss D. Evidence-based practice and self-fulfilling prophecies in gifted and talented education (GATE) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2026. Т. 23. № 1. С. 7–31. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-7-31> EDN: HVOBFF

Вклад авторов:

Е.Л. Григоренко — концептуализация, подготовка первого варианта рукописи, редактирование текста. Д.Д. Прейсс — написание и редактирование текста. Все авторы ознакомлены с окончательной версией статьи и одобрили ее.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Григоренко Елена Леонидовна, доктор психологических наук, заслуженный профессор психологии Хью Рой и Лилли Кранц Каллен, Хьюстонский университет (США, 77204, Техас, г. Хьюстон, Мартин Лютер Кинг Бульвар, д. 4300); профессор, Медицинский колледж Бейлора, факультеты педиатрии и молекулярной генетики и генетики человека (США, 77030, Техас, г. Хьюстон, Бэйлор Плаза, д. 1). ORCID: [0000-0001-9646-4181](https://orcid.org/0000-0001-9646-4181); ResearcherID: V-2418-2019; Scopus Author ID: 7005318567; eLIBRARY SPIN-код: 4453-4618. E-mail: Elena.Grigorenko@times.uh.edu

Прейсс Дэвид Д., PhD в области когнитивной психологии, профессор психологии Папского Католического университета Чили (Чили, 7820436, Сантьяго, Макул, Visuña Mackenna Ave, д. 4860); ведущий исследователь, Институт «Миллениум» по изучению трансформативной грамотности и обучения (Чили, 7820436, Сантьяго, Макул, Visuña Mackenna Ave, 4860); директор Академии развития одаренности имени Роландо Чуаки (Чили, 7820436, Сантьяго, Макул, Visuña Mackenna Ave, д. 4860). ORCID: [0000-0002-4646-5060](https://orcid.org/0000-0002-4646-5060); ResearcherID: E-6906-2012; Scopus Author ID: 25646368700. E-mail: davidpreiss@uc.cl

История статьи:

Поступила в редакцию 10 ноября 2025 г.

Доработана после рецензирования 4 декабря 2025 г.

Принята к печати 5 декабря 2025 г.

DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-32-48

EDN: IBGILV

УДК 378

Исследовательская статья

Готовность студентов университета к взаимодействию с искусственным интеллектом: эмпирическое исследование на основе компонентов метацифровой компетентности

М.М. Конколь , М.А. Чигашева 

Московский государственный институт международных отношений (университет),
Москва, Российская Федерация
[✉m.konkol@my.mgimo.ru](mailto:m.konkol@my.mgimo.ru)

Аннотация. Стремительное распространение генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в высшем образовании опережает формирование у студентов способности осознанно управлять взаимодействием с ним. Готовность обучающихся к такому взаимодействию, особенно ее этическая и рефлексивная составляющие, остается недостаточно изученной. Теоретико-методологической основой исследования выступает концепция метацифровой компетентности (МЦК) — интегративной способности личности к эффективному, осознанному и этически ответственному взаимодействию с ИИ, включающей когнитивный, адаптивный, практический, этический, рефлексивный и социальный компоненты. Цель исследования — оценить готовность студентов университета к взаимодействию с ИИ-технологиями в образовательном процессе с учетом компонентов МЦК и выявить дефициты, препятствующие ее формированию. Эмпирической базой послужил опрос 1092 студентов МГИМО МИД России (82,88 % — бакалавриат, 16,85 % — магистратура), проведенный в рамках НИР в 2023–2024 гг. Анкета из 27 вопросов разработана междисциплинарной рабочей группой НИР, содержательная валидность обеспечена коллегиальной экспертизой формулировок. Вопросы анкеты соотнесены с компонентами МЦК авторами на этапе анализа. Данные обрабатывались с применением таблиц сопряженности, критерия хи-квадрат Пирсона и 95 % доверительных интервалов. Опыт использования ИИ-инструментов есть у 62 % опрошенных, однако ежедневно обращаются к ним лишь 9,52 %, а отечественные платформы остаются малоизвестными: с ними не знакомы от 54 до 89 % респондентов. Наиболее выраженный дефицит зафиксирован в этической и рефлексивной областях МЦК. Систематически проверяют информацию от ИИ лишь 17 % респондентов, а учебные задания с использованием ИИ получают 2,38 % студентов. Готовность студентов к взаимодействию с ИИ носит асимметричный характер, практическая составляющая опережает этическую и рефлексивную, а освоение ИИ происходит стихийно, вне педагогического сопровождения. На основе полученных результатов обоснована необходимость систематической интеграции осознанной работы с ИИ в образовательный процесс, включая подготовку преподавателей.

© Конколь М.М., Чигашева М.А., 2026



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Ключевые слова: метацифровая компетентность, искусственный интеллект в образовании, студенты, генеративный искусственный интеллект, высшее образование, цифровая компетентность, ChatGPT, ИИ-грамотность

Благодарности. Авторы выражают благодарность коллективу НИР «Вызовы и возможности интеграции инструментов ИИ в образовательный процесс» (МГИМО МИД России).

Для цитирования: Конколь М.М., Чигаева М.А. Готовность студентов университета к взаимодействию с искусственным интеллектом: эмпирическое исследование на основе компонентов метацифровой компетентности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2026. Т. 23. № 1. С. 32–48. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-32-48> EDN: IBGILV

Введение

Современное высшее образование переживает кардинальную трансформацию под влиянием искусственного интеллекта (ИИ). Если еще недавно цифровая грамотность ограничивалась навыками работы с компьютерными программами и интернет-ресурсами, то сегодня студенты ежедневно взаимодействуют с генеративными моделями, используют нейросети для перевода и создания контента, полагаются на ИИ при выполнении академических заданий. Между тем готовность студентов к осознанному управлению этими технологиями остается недостаточно изученной.

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, стремительным внедрением ИИ во все сферы профессиональной деятельности, требующим от выпускников умения эффективно взаимодействовать с интеллектуальными системами¹. Во-вторых, недостаточной изученностью готовности студентов к такому взаимодействию, особенно в контексте этических и рефлексивных аспектов. В-третьих, необходимостью научного обоснования новых образовательных подходов для эпохи ИИ.

Проблема заключается в разрыве между стихийным освоением ИИ-инструментов и отсутствием системного подхода к формированию компетенций для работы с ними. Полагаем, что именно этот разрыв определяет потребность в новой способности — метацифровой компетентности (МЦК), интегрирующей метакогнитивные, этические и социальные аспекты работы с ИИ, позволяющей не просто использовать ИИ-инструменты, а координировать продуктивное взаимодействие человеческого и машинного интеллекта.

Каждый новый этап развития цифровых технологий ставил перед образовательным сообществом вопрос о том, какие способности необходимы человеку для эффективного действия в технологически насыщенной среде. Первым концептуальным ответом на этот вызов стала цифровая грамотность в понимании П. Гилстера, который в 1997 г. определил ее как способность критически работать с информацией в цифровой среде (Gilster, 1997). Евро-

¹ Постановление Правительства Российской Федерации от 13.05.2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства „Приоритет-2030“». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202105210040> (дата обращения: 15.01.2026).

пейская рамка DigComp развила это понимание, структурировав цифровую компетентность через пять областей, от информационной грамотности до решения проблем в цифровой среде, и в 2025 г. вышла в третьей, обновленной версии, системно интегрировавшей измерение искусственного интеллекта². Параллельно в зарубежной литературе оформилось понятие ИИ-грамотности. Согласно обзору М. Лаупихлера и соавторов, наиболее цитируемое ее определение принадлежит Д. Лонгу и Б. Магерко, которые описывают ее как набор компетенций, позволяющих критически оценивать технологии ИИ, эффективно взаимодействовать и сотрудничать с ИИ, использовать ИИ как инструмент в онлайн-среде, дома и на рабочем месте (Laupichler et al., 2022). Обращает на себя внимание то, что и в этом определении ИИ описывается прежде всего как инструмент. Между тем генеративный ИИ меняет саму природу взаимодействия, которое из инструментального становится когнитивно-партнерским. Полагаем, что именно этот сдвиг ставит перед образованием принципиально новые задачи, к которым ни рамки цифровой компетентности, ни формирующееся понятие ИИ-грамотности в полной мере не готовят.

О том, насколько образование оказалось готово к этим задачам, красноречиво свидетельствуют российские эмпирические данные. По результатам крупнейшего отечественного исследования, охватившего 52 919 студентов, в 2023–2024 учебном году около половины обучающихся российских вузов уже использовали ИИ-инструменты, однако преимущественно интуитивно, без осознания самого процесса взаимодействия (Алешковский и др., 2024). Уже к 2025 г. доля использующих ИИ в ведущих российских университетах достигла 87 %, тогда как навыки критической оценки результатов и этической рефлексии по-прежнему остаются несформированными (Кузьминов и др., 2025). Практика взаимодействия студентов с ИИ, таким образом, растет количественно, но не развивается качественно. Как нам представляется, именно это расхождение и составляет исследовательскую проблему настоящей работы.

Растущий массив исследований показывает, что стихийное освоение ИИ сопряжено с рисками, выходящими далеко за пределы технических вопросов. Систематический обзор четырнадцати эмпирических исследований использования ChatGPT в образовании, выполненный коллективом Я. Албадарина, зафиксировал, что студенты применяют ИИ преимущественно как виртуального интеллектуального помощника и для развития письменных навыков, при этом каждое пятое из проанализированных исследований выявило негативное влияние чрезмерного использования ИИ на самостоятельность мышления обучающихся (Albadarin et al., 2024). К рискам иного порядка исследователи относят угрозы академической честности, поскольку генеративные модели позволяют выдавать сгенерированный текст за собственный (Cotton et al., 2024; Еке, 2023), и феномен «галлюцинаций» ИИ, при котором модель представляет ложную информацию в убедительной форме, что особенно опасно

² Cosgrove J., Cachia R. DigComp 3.0: European Digital Competence Framework. Fifth Edition // Publications Office of the European Union. Luxembourg : website. 27 November, 2025. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/0001149> (accessed: 15.01.2026).

для неподготовленного пользователя, не имеющего привычки проверять полученные ответы (Alkaissi, McFarlane, 2023). Экспериментальные данные подтверждают эти опасения. Сравнив мотивацию, процессы саморегулируемого обучения и результаты письменного задания при разных видах поддержки, исследовательская группа под руководством Ю. Фаня обнаружила эффект, названный «метакогнитивной ленью». По их наблюдениям, чрезмерное доверие к ChatGPT усиливает технологическую зависимость и учащийся начинает следовать подсказкам модели ради быстрого результата, не включаясь в оценку собственного понимания, мониторинг и планирование мышления (Fan et al., 2025).

Обеспокоены этим и отечественные исследователи. О деградации когнитивных навыков при решении задач с помощью ИИ, невозможной в отрыве от собственных интеллектуальных усилий, пишет А.В. Торкунов (Торкунов, 2025). Феномен «потери авторского голоса», то есть снижение критического мышления и способности к самостоятельной аргументации у студентов, чрезмерно полагающихся на генеративные модели, описан Л.К. Раицкой и Е.В. Тихоновой (Raitskaya, Tikhonova, 2025). К близким выводам в своем обзоре приходят О.А. Ульянина и Е.Н. Вихрова. Опора на готовые ответы формирует привычку пассивного потребления информации, что побуждает авторов настаивать на сбалансированном, ориентированном на человека внедрении ИИ (Ulyanina, Vikhrova, 2025). Н.Н. Зильберман, проанализировав эмпирические работы 2023–2025 гг., фиксирует фундаментальную двойственность влияния генеративного ИИ на метакогнитивные навыки студентов. При отсутствии педагогического сопровождения он провоцирует описанную выше метакогнитивную лень, тогда как при целенаправленной педагогической интеграции способен поддерживать метакогнитивную регуляцию (Зильберман, 2026). Разделяем позицию Н. Н. Зильберман в том, что эффективность ИИ в образовательном процессе определяется не его техническими возможностями, а качеством педагогического дизайна взаимодействия. Из этого следует важный для нашего исследования вывод. Прежде чем проектировать такие педагогические условия, необходимо понять, с чем именно работает преподаватель, то есть оценить реальную готовность студентов к осознанному взаимодействию с ИИ.

Проведенный анализ показывает, что в литературе сложилось отчетливое понимание как масштабов проникновения ИИ в образовательную практику, так и связанных с этим рисков. Вместе с тем эмпирических работ, оценивающих готовность студентов к осознанному взаимодействию с ИИ комплексно, а не по отдельным ее проявлениям, по-прежнему недостаточно. Большинство исследований сосредоточено либо на частоте и сценариях использования ИИ-инструментов, либо на отдельных рисках, тогда как целостная картина, охватывающая одновременно когнитивные, практические, этические и рефлексивные аспекты этой готовности, остается несобранной. Для построения такой картины необходима теоретическая основа, задающая структуру анализа. В качестве таковой в настоящем исследовании выступает концепция метацифровой компетентности.

Метацифровая компетентность понимается нами как интегративная способность личности к эффективному, осознанному и этически ответственному взаимодействию с ИИ и нейросетевыми технологиями в процессе решения познавательных и профессиональных задач (Конколь, 2025). МЦК включает шесть взаимосвязанных компонентов: когнитивный (понимание принципов работы ИИ-систем, их возможностей и ограничений), адаптивный (готовность корректировать стратегии взаимодействия по мере эволюции технологий), практический (осознанный выбор и применение ИИ-инструментов), этический (осознание моральных дилемм, порождаемых генеративными технологиями), рефлексивный (мониторинг собственных познавательных процессов и границ делегирования задач машине) и социальный (понимание влияния ИИ на общество).

Выбор именно этих компонентов не произволен и обусловлен тем, что меняет ИИ в познавательной деятельности человека. Исходную логику задает компетентностный подход, в отечественной традиции разработанный И.А. Зимней (Зимняя, 2004). Сам этот подход формировался задолго до появления генеративных моделей, однако, по нашему мнению, его центральная идея, согласно которой компетентность есть способность действовать, а не сумма знаний, переносима и на принципиально новый контекст взаимодействия с интеллектуальными системами. Из этой же идеи прямо вытекает практический компонент МЦК, поскольку способность действовать проверяется только в реальном применении ИИ-инструментов к учебным и профессиональным задачам. Осознанность такого взаимодействия мы рассматриваем через призму теории метапознания Дж. Флейвелла (Flavell, 1979), описывающей способность человека наблюдать за собственными мыслительными процессами и управлять ими. Делегируя часть мыслительных операций ИИ, человек рискует утратить контроль над собственным познавательным процессом. Реальность этого риска подтверждают данные М. Герлиха о связи когнитивной разгрузки при работе с ИИ-инструментами со снижением способности к критическому мышлению (Gerlich, 2025). На его предупреждение, как нам представляется, и направлены рефлексивный и когнитивный компоненты МЦК. Согласно концепции распределенного познания Э. Хатчинса (Hutchins, 1995), мышление не замкнуто на индивиде, а разворачивается в системе, объединяющей человека, инструменты и среду. Из этого положения мы делаем вывод о необходимости адаптивного и социального компонентов МЦК, поскольку ИИ делает распределенный характер познания особенно зримым и требующим управления. Этический компонент отражает специфические моральные дилеммы, которые порождает сам характер генеративных технологий. Речь идет об ответственности за содержание, созданное машиной, о прозрачности ее использования и о соблюдении академической честности в условиях, когда текст, претендующий на авторство, порожден не человеком.

Отметим, что компонентный состав не исчерпывает содержание МЦК. Развернутое обоснование концепции представлено в диссертационном исследовании (Конколь, 2025), а ее дальнейшее развитие — уже в качестве

системы, применительно к языковому образованию, — раскрыто в работе о методологических основаниях (Конколь, Марьина, 2025).

Подчеркнем, что МЦК не замещает цифровую компетентность, а надстраивается над ней. Если цифровая компетентность охватывает навыки работы с цифровой средой и устройствами, то МЦК концентрируется на качественно ином предмете, а именно на осознанном взаимодействии с системами, способными генерировать контент и имитировать рассуждение. В настоящем исследовании МЦК выступает не объектом изучения, а аналитическим инструментом, компонентная структура которого задает разрезы оценки готовности студентов к взаимодействию с ИИ.

Цель исследования — оценить готовность студентов университета к взаимодействию с ИИ-технологиями в образовательном процессе с учетом компонентов МЦК и выявить дефициты, препятствующие ее формированию.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие исследовательские вопросы. Во-первых, каков уровень готовности студентов к взаимодействию с ИИ-технологиями в образовательном процессе в контексте компонентов МЦК? Во-вторых, какие компоненты МЦК демонстрируют наибольшие дефициты в готовности студентов к взаимодействию с ИИ и чем это обусловлено? В-третьих, какие барьеры препятствуют использованию ИИ-инструментов студентами и какие образовательные меры могут способствовать развитию такой готовности?

Процедура и методы исследования

Процедура исследования

Эмпирическую базу составили данные опроса, который проводился в МГИМО МИД России в рамках НИР «Вызовы и возможности интеграции инструментов ИИ в образовательный процесс» с ноября 2023 по ноябрь 2024 г. К этому времени генеративные модели уже заметно вошли в учебный обиход. ChatGPT знали почти все, но привычным рабочим инструментом он тогда еще не стал.

Опрос строился как анкетирование, направленное на получение информации о практиках, мнениях и самооценках студентов, и не являлся психодиагностическим измерением сформированности компетентности. Анкету разрабатывала междисциплинарная рабочая группа НИР, включавшая специалистов в области педагогики, социологии и информационных технологий, а формулировки вопросов проходили коллегиальную экспертизу внутри группы. Онлайн-анкетирование проводилось на платформе Webanketa, среднее время заполнения составляло 15–20 мин. Заполнение анкеты было добровольным и анонимным. Исследование инициировано руководством МГИМО МИД России и проведено в соответствии с этическими стандартами опросных исследований³.

³ Этический кодекс Российского общества социологов (РОС) // Российское общество социологов : официальный сайт. URL: https://www.ssa-rss.ru/index.php?page_id=84 (дата обращения: 15.01.2026).

Участники

В опросе приняли участие 1092 студента МГИМО всех факультетов: 82,88 % обучающихся бакалавриата и 16,85 % магистратуры; 60,9 % женщин и 39,1 % мужчин. Использовалась стихийная выборка, приглашение к участию распространялось через внутренние каналы университета. Размер выборки сопоставлялся со статистическим расчетом для генеральной совокупности 4500 студентов при доверительной вероятности 95 % и погрешности 3 %.

Методика

Анкета включала 27 вопросов: 3 открытых, 14 полужакрытых и 10 закрытых. Соотнесение вопросов с компонентами МЦК, выполненное авторами на этапе анализа, представлено в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

**Соотнесение компонентов МЦК с вопросами анкеты (примеры) /
Mapping of MDC Components to Questionnaire Items (Examples)**

Компонент МЦК / MDC Component	Пример вопроса анкеты / Sample Questionnaire Item	Тип вопроса / Item Type
Когнитивный / Cognitive	Какие нейросети вы знаете или используете? (вопрос 6) / Which AI tools do you know or use? (item 6)	Полужакрытый / Semi-closed
Адаптивный / Adaptive	Как часто вы используете нейросети для учебы? (вопрос 4) / How often do you use AI tools for your studies? (item 4)	Закрытый / Closed
Практический / Practical	Какими возможностями нейросетей вы пользовались для учебы? (вопрос 9) / Which AI capabilities have you used for your studies? (item 9)	Полужакрытый / Semi-closed
Этический / Ethical	Что ограничивает вас в использовании ИИ? (включая вариант «вопросы этики») (вопрос 17) / What limits your use of AI? (including the option «ethical concerns») (item 17)	Полужакрытый / Semi-closed
Рефлексивный / Reflexive	Проверяете ли вы информацию, полученную от ИИ? (вопрос 24) / Do you verify information obtained from AI? (item 24)	Закрытый / Closed
Социальный / Social	Считаете ли вы, что использование нейросетей снижает качество образования? (вопрос 15) / Do you think that the use of AI tools reduces the quality of education? (item 15)	Закрытый / Closed

В табл. 1 для каждого компонента приведен пример вопроса анкеты, данные которого использовались при оценке соответствующего аспекта готовности. МЦК выступает в исследовании аналитическим инструментом интерпретации, а не системой измерительных шкал, поэтому к инструментарию применялись требования содержательной валидности. Полный текст анкеты доступен по запросу у корреспондирующего автора.

Анализ данных

Первичная обработка, включая категоризацию ответов на открытые вопросы и варианты «Другое» в полужакрытых вопросах, выполнена исследовательской группой НИР; авторы статьи работали с агрегированными результатами. Статистическая обработка выполнена в SPSS Statistics с использованием методов описательной статистики и построением таблиц сопряженности

с оценкой значимости различий по критерию хи-квадрат Пирсона. Для ключевых показателей рассчитаны 95 % доверительные интервалы (ДИ) по методу Уилсона с поправкой на непрерывность.

Результаты исследования

Первый исследовательский вопрос касался уровня готовности студентов к взаимодействию с ИИ-технологиями. Опыт работы с ИИ-инструментами есть у 62 % опрошенных, однако интенсивным его назвать трудно. Ежедневно обращаются к нейросетям лишь 9,52 % респондентов (95 % ДИ 7,9–11,5 %), один-два раза в неделю 21,98 %, один-два раза в месяц 36,26 %. Почти треть выборки (31 %) на момент опроса нейросетями не пользовалась вовсе, причем группа эта неоднородна. Среди неиспользующих 4,49 % планируют начать, 6,87 % не умеют, а 19,6 % не пользуются и не собираются.

Среди инструментов сложилась выраженная иерархия. Лидирует ChatGPT, к которому при подготовке домашних заданий обращаются 33,06 % респондентов (95 % ДИ 30,3–36,0 %), а для решения повседневных задач — 25,09 %. Второе место занимает переводчик DeepL с 22,34 % пользователей среди опрошенных (95 % ДИ 19,9–25,0 %). Сервис Midjourney задействуют в учебе 5,13 %. Осведомленность об отечественных платформах при этом низкая. Доля респондентов, незнакомых с GigaChat, Kandinsky и YaGPT, составляет от 54 до 89 % в зависимости от платформы.

Использование ИИ распределено между направлениями подготовки относительно равномерно: 42,77 % применяют его при подготовке к занятиям по иностранным языкам, 45,97 % — по специальным дисциплинам. В языковом разрезе выявлена асимметрия: ИИ-инструменты практически не используются при изучении китайского (2,57 %), японского (2,14 %) и арабского (3,21 %) языков.

Оценка качества генерируемого контента у большинства респондентов сдержанная: 44 % (95 % ДИ 41,0–47,0 %) характеризуют результаты работы ChatGPT как средние и требующие доработки, и лишь 12 % оценивают его качество как высокое.

Второй исследовательский вопрос был направлен на выявление дефицитов в готовности студентов к взаимодействию с ИИ. Наиболее выраженный дефицит зафиксирован в этической и рефлексивной областях: систематически проверяют информацию, полученную от ИИ (вариант ответа «всегда»), лишь 17 % респондентов (95 % ДИ 14,8–19,4 %). Остальные 83 % используют генерируемый контент без регулярной верификации, что в условиях склонности генеративных моделей к «галлюцинациям» означает риск воспроизводства недостоверной информации в учебных и, в перспективе, профессиональных задачах.

Второй по выраженности дефицит относится к когнитивному компоненту и касается осведомленности о спектре доступных инструментов. Знание ИИ-ландшафта у большинства респондентов ограничено одним-двумя зарубежными сервисами, тогда как отечественные разработки остаются вне поля зрения более чем половины опрошенных.

Отдельного внимания заслуживает практически полное отсутствие педагогической поддержки: 97,62 % респондентов не получают учебных заданий, предполагающих использование ИИ-инструментов. Лишь 26 студентов (2,38 %) смогли назвать дисциплины, в рамках которых преподаватели целенаправленно интегрируют ИИ в учебный процесс. Таким образом, освоение ИИ происходит вне образовательного процесса и без методического сопровождения, что объясняет его стихийный характер.

Дополнительный контекст дают различия, связанные с полом и степенью обучения. Мужчины чаще женщин признают профессиональную ценность ИИ-навыков: 67 против 58,5 % (различие статистически значимо: $\chi^2 = 9,71$; $p = 0,008$). Распределение ответов представлено в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Сопряженность пола и оценки профессиональной ценности ИИ, N и % от числа опрошенных / Association between the Gender and Perception of AI's Professional Value, N and % of the Respondents

Варианты ответа на вопрос: «Пригодятся ли Вам навыки работы с ИИ в профессиональной деятельности?» / Response options to the question: "Will AI skills be useful in your professional activity?"	Пол / Gender		Всего / Total N = 1092 (100,0 %)
	Женский / Female N = 665 (60,9 %)	Мужской / Male N = 427 (39,1 %)	
Да, пригодится / Yes, it will be useful	389 (58,5 %)	286 (67,0 %)	675 (61,8 %)
Нет, не пригодится / No, it will not be useful	107 (16,1 %)	45 (10,5 %)	152 (13,9 %)
Затрудняюсь ответить / Difficult to answer	169 (25,4 %)	96 (22,5%)	265 (24,3 %)
Всего / Total	665 (100,0 %)	427 (100,0 %)	1092 (100,0 %)

Различия между степенями обучения выражены слабее (табл. 3): магистранты несколько чаще используют ИИ при подготовке по специальным дисциплинам (58 против 53 %) и реже усматривают в нем угрозу качеству образования (36,4 против 29,6 %), однако последнее различие не достигает статистической значимости ($\chi^2 = 4,30$; $p = 0,117$).

Таблица 3 / Table 3

Сопряженность степени обучения и мнения студентов о влиянии ИИ на качество образования, N и % от числа опрошенных / Association between the Level of Education and Students' Opinions on the Impact of AI on the Quality of Education, N and % of the Respondents

Варианты ответа на вопрос: «Считаете ли Вы, что использование нейросетей снижает качество образования?» / Response options to the question: "Do you think that the use of AI tools reduces the quality of education?"	Степень обучения / Level of Education		Всего / Total N = 1092 (100,0%)
	Бакалавриат / Bachelors N = 905 (82,9%)	Магистратура / Masters N = 187 (17,1%)	
Да, снижает / Yes, it reduces	427 (47,2 %)	74 (39,6 %)	501 (45,9 %)
Нет, не снижает / No, it does not reduce	268 (29,6 %)	68 (36,4 %)	336 (30,8 %)
Затрудняюсь ответить / Difficult to answer	210 (23,2 %)	45 (24,1 %)	255 (23,4 %)
Всего / Total	905 (100,0 %)	187 (100,0 %)	1092 (100,0 %)

Третий исследовательский вопрос затрагивал мотивы и барьеры использования ИИ-инструментов. Доминирующим мотивом обращения к ИИ является экономия времени, которую назвали 53,66 % респондентов. Треть опрошенных (33,79 %) руководствуется исследовательским интересом, включая желание сравнить собственные возможности с возможностями машины. Нежелание выполнять работу самостоятельно как мотив указали лишь 4,76 % респондентов.

Основным барьером выступает низкое качество генерируемого ИИ продукта, на которое указали 46 % опрошенных. Далее следуют этические сомнения (34 %), отсутствие технических возможностей (23 %) и отсутствие необходимых навыков (20 %). Последний барьер согласуется с приведенными выше данными о группе студентов, не использующих ИИ из-за неумения (6,87 %).

Обсуждение результатов

Главный итог исследования состоит в том, что готовность студентов к взаимодействию с ИИ носит асимметричный характер. Практическая составляющая этой готовности сформирована: большинство студентов имеет опыт использования ИИ-инструментов, применяет их прагматично и оценивает результаты сдержанно. Однако этическая и рефлексивная составляющие существенно отстают: систематическая проверка генерируемой информации остается редкой практикой, а осознание границ делегирования задач машине не сформировано. В терминах МЦК это означает, что практический компонент опережает в развитии этический и рефлексивный, тогда как именно последние определяют осознанность взаимодействия с ИИ.

Полученная картина согласуется с общероссийскими данными и уточняет их. Зафиксированная нами доля студентов с опытом использования ИИ (62 %) занимает промежуточное положение между результатами 2023–2024 гг., когда ИИ использовала около половины студентов российских вузов (Алешковский и др., 2024), и данными 2025 г. по ведущим университетам (87 %) (Кузьминов и др., 2025), что соответствует периоду проведения нашего опроса. Существеннее, однако, содержательное совпадение: во всех трех исследованиях количественный рост использования не сопровождается ростом осознанности. Выявленный нами дефицит верификации (17 % проверяющих) конкретизирует феномен «метакогнитивной лени» (Fan et al., 2025) и согласуется с наблюдением Л.К. Раицкой и Е.В. Тихоновой о том, что критическое отношение к генерируемому контенту не формируется само собой (Raitskaya, Tikhonova, 2025).

Сопоставление с международными данными обнаруживает более консервативный профиль российских студентов: ежедневное использование ИИ у 9,52 % респондентов заметно ниже уровня, фиксируемого зарубежными обзорами, где ИИ выступает повседневным виртуальным помощником в большинстве проанализированных работ (Albadarin et al., 2024). Вместе с тем структура рисков оказывается универсальной: некритическое доверие к гене-

рируемому контенту и угрозы академической честности отмечают исследователями независимо от национального контекста (Alkaissi, McFarlane, 2023; Cotton et al., 2024).

Особого обсуждения заслуживает почти полное отсутствие педагогической поддержки: 97,62 % студентов осваивают ИИ вне образовательного процесса. Показательно, что преподавательский срез того же исследовательского проекта, выполненный на выборке 230 преподавателей иностранных языков МГИМО, зафиксировал высокую декларируемую готовность к освоению нейросетевых инструментов: 76,25 % преподавателей выразили желание пройти соответствующее обучение, одновременно указывая на существенные ограничения технологии, включая неточность генерируемой информации (Конколь, Чигашева, 2024). Полагаем, что сопоставление двух срезов уточняет природу выявленного дефицита. Стихийно студенты осваивают ИИ не потому, что преподавателям не хватает мотивации. Не хватает институциональных механизмов, которые переводили бы эту мотивацию в систематическую педагогическую практику.

Схожую ситуацию за пределами МГИМО описывает П.В. Сысоев. У преподавателей российских вузов он обнаружил существенный разрыв между осведомленностью об ИИ-технологиях и практикой их применения в работе (Сысоев, 2023). Международные наблюдения дополняют эту картину. Неготовность преподавателей к интеграции ИИ в учебный процесс исследователи связывают с недостатком навыков, ограниченным знакомством с технологией и недоверием к качеству генерируемого контента (Kohnke et al., 2023; Tlili et al., 2023). Как нам представляется, именно здесь находится главная точка приложения усилий, поскольку стихийное освоение ИИ студентами является не причиной, а следствием отсутствия систематической педагогической работы.

Из полученных результатов вытекают практические следствия для образовательного процесса. Представляется целесообразным ввести в образовательные программы модуль по основам осознанной работы с ИИ. Такой модуль должен научить студентов проверять генерируемую информацию, понимать границы допустимого делегирования и ориентироваться в вопросах академической этики. Необходима методическая подготовка преподавателей, без которой интеграция ИИ в учебные задания останется эпизодической. Наконец, выявленная неосведомленность студентов об отечественных ИИ-платформах указывает на потребность в их представлении в учебном процессе наряду с зарубежными аналогами.

Исследование имеет ряд *ограничений*. Стихийная выборка могла привести к завышению доли технологически активных студентов. Данные основаны на самоотчетах, которые могут расходиться с реальными практиками. Кроме того, часть респондентов могла сомневаться в анонимности опроса, что способно смещать ответы на чувствительные вопросы, в частности о проверке информации и мотивах использования ИИ. Исследование проведено в одном университете с выраженной гуманитарной спецификой, что ограничивает пе-

ренос выводов на вузы иного профиля. Наконец, опрос проведен в период стремительной эволюции генеративных моделей, поэтому зафиксированная картина отражает конкретный этап адаптации студентов к новой технологической реальности.

Перспективы дальнейшей работы связаны с валидацией диагностического инструментария МЦК, лонгитюдным отслеживанием динамики готовности студентов и сравнительными исследованиями в вузах различного профиля.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать ответы на поставленные исследовательские вопросы.

Во-первых, готовность студентов к взаимодействию с ИИ-технологиями сформирована на базовом уровне. Две трети опрошенных имеют опыт использования ИИ-инструментов, применяют их прагматично и оценивают качество генерируемого контента сдержанно. Вместе с тем эта готовность остается, как мы полагаем, преимущественно практической. Регулярно обращается к нейросетям лишь каждый десятый студент, а знание доступных инструментов сводится к узкому набору зарубежных сервисов.

Во-вторых, наиболее выраженные дефициты зафиксированы в этической и рефлексивной составляющих готовности. Систематическая верификация генерируемой информации остается практикой меньшинства. Если добавить к этому почти полное отсутствие учебных заданий с использованием ИИ, приходится заключить, что осознанное отношение к таким технологиям в образовательном процессе целенаправленно не формируется, а складывается стихийно.

В-третьих, структура мотивов и барьеров указывает, на наш взгляд, на рациональный характер студенческих практик. Студенты обращаются к ИИ прежде всего ради экономии времени, а отказываются от него из-за неудовлетворенности качеством генерируемого продукта. Часть респондентов не пользуется нейросетями попросту из-за отсутствия навыков. В совокупности с данными о дефиците педагогической поддержки это и определяет направление образовательных мер.

Представляется, что формирование осознанной работы с ИИ требует систематической интеграции в учебный процесс, включая подготовку преподавателей.

Полученные результаты подтверждают продуктивность метацифровой компетентности как аналитического инструмента: именно ее компонентная структура позволила выявить асимметрию между практической и рефлексивно-этической составляющими готовности, которая при недифференцированном подходе осталась бы незамеченной. Развитие концепции в направлении разработки валидированного диагностического инструментария мы рассматриваем как перспективу дальнейшей работы.

Список литературы

- Алешковский И.А., Гаспаривили А.Т., Нарбут Н.П., Крухмалева О.В., Савина Н.Е. Российские студенты о возможностях и ограничениях использования искусственного интеллекта в обучении // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2024. Т. 24. № 2. С. 335–353. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353> EDN: OAUOBU
- Зильберман Н.Н. Генеративный ИИ в высшем образовании: условия поддержки метакогнитивной регуляции студентов // Открытое образование. 2026. Т. 30. № 1. С. 15–22. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2026-1-15-22> EDN: HGWVKQ
- Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.
- Конколь М.М. Концепция метацифровой компетентности студентов университета: подходы к формированию: дис. ... д-ра пед. наук. Москва : МГИМО МИД России, 2025. 466 с. EDN: MFEBKP
- Конколь М.М., Марьина Е.Д. Методологические основания системы метацифровой компетентности (на примере языкового образования) // Образование и наука. 2025. Т. 27. № 9. С. 9–29. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-9-9-29> EDN: JDKCXN
- Конколь М.М., Чигашева М.А. Социологический портрет преподавателя иностранного языка МГИМО в контексте интеграции инструментов искусственного интеллекта в образовательную парадигму // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 4 (107). С. 85–90. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-4107-85-90> EDN: YDDWBD
- Кузьминов Я.И., Кручинская Е.В., Груздев И.А., Наумов А.А. Отстающие и опережающие: как студенты используют генеративный искусственный интеллект в образовательных целях // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 9–35. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35> EDN: RXDTXQ
- Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9–33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33> EDN: TZYTKM
- Торкунов А.В. Цифровая трансформация и искусственный интеллект в преобразовании политического мира // Полис. Политические исследования. 2025. № 5. С. 24–35. <https://doi.org/10.17976/jpps/2025.05.03> EDN: TGGHCI
- Albadarin Y., Saqr M., Pope N., Tukiainen M. A systematic literature review of empirical research on ChatGPT in education // Discover Education. 2024. Vol. 3. Article no. 60. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00138-2>
- Alkaissi H., McFarlane S.I. Artificial hallucinations in ChatGPT: Implications in scientific writing // Cureus. 2023. Vol. 15. No. 2. Article no. e35179. <https://doi.org/10.7759/cureus.35179>
- Cotton D.R.E., Cotton P.A., Shipway J.R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // Innovations in Education and Teaching International. 2024. Vol. 61. No. 2. P. 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Eke D.O. ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? // Journal of Responsible Technology. 2023. Vol. 13. Article no. 100060. <https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060>
- Fan Y., Tang L., Le H., Shen K., Tan S., Zhao Y., Shen Y., Li X., Gašević D. Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance // British Journal of Educational Technology. 2025. Vol. 56. No. 2. P. 489–530. <https://doi.org/10.1111/bjet.13544>
- Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist. 1979. Vol. 34. No. 10. P. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

- Gerlich M. AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking // *Societies*. 2025. Vol. 15. No. 1. Article no. 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Gilster P. *Digital Literacy*. New York, NY : Wiley, 1997. 276 p.
- Hutchins E. *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA : MIT Press, 1995. 381 p.
- Kohnke L., Moorhouse B.L., Zou D. Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 5. Article no. 100156. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100156>
- Laupichler M.C., Aster A., Schirch J., Raupach T. Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2022. Vol. 3. Article no. 100101. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>
- Raitskaya L., Tikhonova E. Enhancing critical thinking skills in ChatGPT-human interaction: A scoping review // *Journal of Language and Education*. 2025. Vol. 11. No. 2. P. 5–19. <https://doi.org/10.17323/jle.2025.27387> EDN: NEZEGK
- Tlili A., Shehata B., Adarkwah M.A., Bozkurt A., Hickey D.T., Huang R., Agyemang B. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education // *Smart Learning Environments*. 2023. Vol. 10. Article no. 15. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Ulyanina O.A., Vikhrova E.N. Artificial intelligence technologies, in-person and online learning in higher education: A review of the impact on students' perceptual features, psychological climate and academic performance // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2025. Vol. 22. No. 2. P. 337–360. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-2-337-360> EDN: VDDJBF

Вклад авторов:

М.М. Конколь — теоретическое обоснование исследования, участие в разработке анкеты в составе рабочей группы НИР, соотнесение вопросов анкеты с компонентами метацифровой компетентности, анализ и интерпретация данных, написание и редактирование статьи.

М.А. Чигашева — постановка научной проблемы, участие в разработке анкеты в составе рабочей группы НИР, координация проведения анкетирования, написание и редактирование статьи. Все авторы ознакомлены с окончательной версией статьи и одобрили ее.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Конколь Марина Михайловна, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка № 3, Московский государственный институт международных отношений (университет) (Российская Федерация, 119454, Москва, проспект Вернадского, д. 76). ORCID: 0000-0003-1664-4153; ResearcherID: A-6358-2016; Scopus ID: 60555674100; eLibrary SPIN-код: 2560-5346. E-mail: m.konkol@my.mgimo.ru

Чигашева Марина Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкого языка, начальник Управления языковой подготовки, Московский государственный институт международных отношений (университет) (Российская Федерация, 119454, Москва, проспект Вернадского, д.76). ORCID: 0000-0003-1423-5479; ResearcherID: AAP-4748-2020; Scopus ID: 57220201657; eLibrary SPIN-код: 2974-4313. E-mail: m.chigasheva@inno.mgimo.ru

История статьи:

Поступила в редакцию 11 июля 2025 г.

Доработана после рецензирования 9 сентября 2025 г.

Принята к печати 12 сентября 2025 г.

DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-32-48

EDN: IBGILV

UDC 378

Research article

University Students' Readiness to Interact with Artificial Intelligence: An Empirical Study Based on the Components of Meta-Digital Competence

Marina M. Konkol  , Marina A. Chigasheva 

MGIMO University, Moscow, Russian Federation

 m.konkol@my.mgimo.ru

Abstract. The rapid spread of generative artificial intelligence (AI) in higher education is outpacing students' ability to consciously manage their interactions with it. Students' readiness for such interactions, particularly in its ethical and reflexive dimensions, remains understudied. The theoretical and methodological basis of the study was the concept of 'meta-digital competence' (MDC), i.e., the integrative ability of an individual to interact with AI effectively, consciously, and in an ethically responsible manner, comprising cognitive, adaptive, practical, ethical, reflexive, and social components. The aim of the study was to assess university students' readiness to interact with AI technologies in the educational process based on the components of MDC and to identify deficiencies that hinder this readiness. The study drew on a survey of 1,092 MGIMO University students (82.88% bachelor's and 16.85% master's students) conducted as part of a university research project in 2023–2024. For this purpose, interdisciplinary research working group developed a 27-item questionnaire; its content validity was ensured through expert discussion of item wording within the group. The authors of this study correlated the questionnaire items with the MDC components during the analysis stage. The data were processed using contingency tables, Pearson's chi-squared test, and 95% confidence intervals. While 62% of the respondents had experience using AI tools, only 9.52% used them daily; Russian AI platforms remained little known: from 54 to 89% of the respondents were completely unfamiliar with them. The most pronounced deficiencies were found in the ethical and reflexive dimensions. Only 17% of the respondents systematically checked AI-generated information, and 2.38% received academic assignments involving AI. According to the results, students' readiness to interact with AI turned out to be asymmetric, with the practical dimension being well ahead of the ethical and reflexive ones, and students spontaneously acquiring AI skills without pedagogical support. The study substantiates the need for systematic integration of informed and responsible AI use into the educational process, including teacher training.

Keywords: meta-digital competence, artificial intelligence in education, students, generative artificial intelligence, higher education, digital competence, ChatGPT, AI literacy

Acknowledgments. The authors are grateful to the team of the research project "Challenges and Opportunities of AI Tools Integration in the Educational Process" (MGIMO University).

For citation: Konkol, M.M. & Chigasheva, M.A. (2026). University students' readiness to interact with artificial intelligence: An empirical study based on the components of meta-digital competence. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 23(1), 32–48. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-32-48> EDN: IBGILV

References

- Albadarin, Y., Saqr, M., Pope, N., & Tukiainen, M. (2024). A systematic literature review of empirical research on ChatGPT in education. *Discover Education*, 3, 60. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00138-2>
- Aleshkovski, I.A., Gasparishvili, A.T., Narbut, N.P., Krukhmaleva, O.V., & Savina, N.E. (2024). Russian students on the potential and limitations of using artificial intelligence in education. *RUDN Journal of Sociology*, 24(2), 335–353. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353>
- Alkaissi, H., & McFarlane, S.I. (2023). Artificial hallucinations in ChatGPT: Implications in scientific writing. *Cureus*, 15(2), e35179. <https://doi.org/10.7759/cureus.35179>
- Cotton, D.R.E., Cotton, P.A., & Shipway, J.R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Eke, D.O. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? *Journal of Responsible Technology*, 13, 100060. <https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060>
- Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology*, 56(2), 489–530. <https://doi.org/10.1111/bjet.13544>
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York, NY: Wiley.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kohnke, L., Moorhouse, B.L., & Zou, D. (2023). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100156. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100156>
- Konkol, M.M. (2025). *The concept of meta-digital competence of university students: Approaches to formation. Dr. Sc. in Pedagogic sciences Thesis*. Moscow: Moscow State Institute of International Relations (University). (In Russ.).
- Konkol, M.M., & Chigasheva, M.A. (2024). Sociological portrait of a MGIMO foreign language teacher in the context of integrating artificial intelligence tools into the educational paradigm. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*, (4), 85–90. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-4107-85-90>
- Konkol, M.M., & Marina, E.D. (2025). Methodological foundations of the meta-digital competence system: A case study in language education. *The Education and Science Journal*, 27(9), 9–29. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-9-9-29>
- Kuzminov, Ya.I., Kruchinskaia, E.V., Gruzdev, I.A., & Naumov, A.A. (2025). Falling behind and getting ahead: Student use of generative AI in education. *Higher Education in Russia*, 34(6), 9–35. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35>
- Laupichler, M.C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100101. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>
- Raitskaya, L., & Tikhonova, E. (2025). Enhancing critical thinking skills in ChatGPT-human interaction: A scoping review. *Journal of Language and Education*, 11(2), 5–19. <https://doi.org/10.17323/jle.2025.27387>
- Sysoyev, P.V. (2023). Artificial intelligence in education: Awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty. *Higher Education in Russia*, 32(10), 9–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>

- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M.A., Bozkurt, A., Hickey, D.T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10, 15. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Torkunov, A.V. (2025). Digital transformation and artificial intelligence in the shaping of the political world. *Polis. Political Studies*, (5), 24–35. (In Russ.). <https://doi.org/10.17976/jpps/2025.05.03>
- Ulyanina, O.A., & Vikhrova, E.N. (2025). Artificial intelligence technologies, in-person and online learning in higher education: A review of the impact on students' perceptual features, psychological climate and academic performance. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 22(2), 337–360. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2025-22-2-337-360>
- Zilberman, N.N. (2026). Generative AI in higher education: Conditions for supporting students' metacognitive regulation. *Open Education*, 30(1), 15–22. (In Russ.). <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2026-1-15-22>
- Zimnyaya, I.A. (2004). *Key competencies as an outcome-based foundation of the competence approach in education*. Moscow: Research Center for Quality Problems of Specialist Training Publ. (In Russ.).

Authors' contribution:

Marina M. Konkol — theoretical foundation of the study, participation in questionnaire development as part of the project working group, mapping of questionnaire items to meta-digital competence components, data analysis and interpretation, text writing and editing. *Marina A. Chigasheva* — formulation of the research problem, participation in questionnaire development as part of the project working group, coordination of the survey, text writing and editing. All authors have read and approved the final version of the article.

Conflicts of interest:

The authors declare no conflict of interest.

Bio notes:

Marina M. Konkol, Dr. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Language No. 3, MGIMO University of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (76 Vernadskogo Prospekt, Moscow, 119454, Russian Federation). ORCID: [0000-0003-1664-4153](https://orcid.org/0000-0003-1664-4153); ResearcherID: A-6358-2016; Scopus ID: 60555674100; eLibrary SPIN-code: 2560-5346. E-mail: m.konkol@my.mgimo.ru

Marina A. Chigasheva, Ph.D. in Linguistics, is Associate Professor, Professor of the Department of German Language, Head of the Language Training Department, MGIMO University of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (76 Vernadskogo Prospekt, Moscow, 119454, Russian Federation). ORCID: [0000-0003-1423-5479](https://orcid.org/0000-0003-1423-5479); ResearcherID: AAP-4748-2020; Scopus ID: 57220201657; eLibrary SPIN-code: 2974-4313. E-mail: m.chigasheva@inno.mgimo.ru

Article history:

Received 11 July, 2025

Revised 9 September, 2025

Accepted 12 September, 2025



DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-49-74

EDN: IRMMBW

UDC 371.386.7

Theoretical article

Russian Experience of Socially Useful Activities in Preventing Schoolchildren's Deviations: A Socio-Legal and Pedagogical Perspective

Vladimir V. Nasonkin¹, Elena N. Kasarkina²✉,
Dmitry V. Bondarenko¹

¹RUDN University, Moscow, Russian Federation

²National Research Mordovia State University, Saransk, Russian Federation

✉eienovik@mail.ru

Abstract. The relevance of this study is determined by the demand for socially useful activities of school students, which is confirmed by Russian legislative norms and social practice. The accumulation and transfer of experience of socially acceptable behavior is the task of Russian society, law and the education system. This task requires methodological and legal support for the process of studying and developing personal sociality in new socio-cultural conditions. The purpose of this work is to systematize the accumulated knowledge and practical experience of socially useful activities of the younger generation in Russia, as well as to identify potential areas for the development of this activity as a tool for preventing deviations. The study included an analysis of scientific literature and regulatory documents. The results of the study suggest that, according to current Russian legislation, unpaid student labor is not only a type of activity, but also arrangements for implementing socially significant goals that contribute to the formation of an active civic position in young people. In social practice, schoolchildren learn through socially useful activities to better understand their needs, analyze social laws, build a program for their behavior, and see its causes and consequences. The authors of the article argue for the need for schoolchildren to participate in socially useful work as a prerequisite for preventing deviant behavior. They also analyze the goals and results of schoolchildren's socially useful activities from the perspective of Russian law enforcement and social experience. Finally, they substantiate the fact that schoolchildren's socially useful activities can be carried out in educational institutions, at home, and beyond. In the Russian experience, socially useful activities serve as a link between the socio-legal and pedagogical components of preventing schoolchildren's deviations. In any case, they must have a specific social addressee and solve a specific social and/or socio-cultural problem.

Keywords: school, socially useful activity, schoolchildren, law, prevention, deviant behavior, upbringing, socialization

© Nasonkin V.V., Kasarkina E.N., Bondarenko D.V., 2026



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

For citation: Nasonkin, V.V., Kasarkina, E.N., & Bondarenko, D.V. (2026). Russian experience of socially useful activities in preventing schoolchildren's deviations: A socio-legal and pedagogical perspective. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 23(1), 49–74. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-49-74> EDN: IRMMBW

Introduction

Children's socially useful activities are an important condition for the progressive development of positive moral qualities and personal constructive behavioral skills, as well as a source of accumulation of experience in socially acceptable behavior. The system of these activities creates various forms of constructive communication, strengthening mental and moral qualities that foster the senses of patriotism, civic consciousness, independence and responsibility, and shaping significant values and norms of social competence. It is no accident that Johann H. Pestalozzi noted the social value of labor training and upbringing, calling them a means of developing physical, mental and moral abilities of school-age children (Bacon & Pestalozzi, 2025).

In our opinion, as demonstrated by Russian experience, socially useful activities serve as a link between the socio-legal and pedagogical components of preventing schoolchildren's deviations. These two approaches complement each other, forming a comprehensive system for preventing deviant behavior. Social and legal measures are aimed at creating a legal framework, regulating relations and protecting the rights of minors, as well as preventing and suppressing offenses. The pedagogical component focuses on educational and developmental measures aimed at forming socially significant personality traits and preventing deviations.

The problem of studying the Russian experience of socially useful activities in preventing schoolchildren's deviations from socio-legal and pedagogical perspectives lies in the complexity, versatility and contradictory nature of the factors influencing the formation of deviant behavior, as well as the need to integrate various (legal and pedagogical) approaches and institutions in order to overcome it.

Solutions to the problem may include:

1. Strengthening social and legal protection mechanisms. It is important to ensure the effective implementation of existing legal instruments to protect the rights of children and adolescents and prevent their involvement in antisocial activities.

2. Improving the accounting and monitoring system. It is necessary to improve the systems for the early identification of adolescents at risk and systematic monitoring of the effectiveness of preventive measures.

3. Implementing social and educational strategies. This includes diagnosing adolescents' attitudes toward themselves, others, and the parenting process, as well as developing individual and group intervention programs. The strategies should be aimed at eliminating sources of discomfort, developing problem-solving skills, and promoting socially acceptable behavior.

4. Organizing socially useful activities: volunteering and participating in environmental actions, social projects, creative and sporting events can become effective prevention tools.

5. Interacting with families and the social environment. It is important to involve parents in preventive work, provide them with consultations, and help optimize parent-child relationships. It is also necessary to take into account the influence of the micro-socium (street companies, reference persons) and deal with it.

6. Creating a psychologically safe educational environment. This includes preventing bullying, developing tolerance, and maintaining a positive team climate. Such an environment helps reduce stress and conflict, which can provoke deviant behavior.

7. Ensuring interdepartmental cooperation. Coordinating the efforts of educational institutions, social services, law enforcement agencies, healthcare and other institutions will create a unified prevention system.

8. Conducting research work, including: studying and summarizing positive experiences, conducting empirical studies to identify the most effective practices and scale them at the federal level.

Solving the problem requires an integrated approach combining legal improvements, the development of socio-pedagogical methods, the active involvement of adolescents in socially useful activities and the strengthening of interdepartmental cooperation.

The purpose of this work is to systematize the accumulated knowledge and practical experience of socially useful activities of the younger generation in Russia, as well as to identify potential areas for the development of these activities as a tool for preventing deviations.

The novelty of this study of the Russian experience of socially useful activities in preventing schoolchildren's deviations lies in the integration of socio-legal and pedagogical approaches. Traditionally, research in this area has often focused either on legal aspects (regulation, responsibility, interaction of government agencies) or on pedagogical ones (methods of working with students, prevention programs).

The social value of socially useful activities of the younger generation can be studied by considering the experience of such great educators as Anton S. Makarenko (who headed juvenile correctional facility for neglected and homeless minors named after Maxim Gorky, a commune named after Felix E. Dzerzhinsky, etc.) (Makarenko, 1972; Makarenko, 1983; Makarenko, 1988) or Igor P. Ivanov (who organized collective and creative activities, which received various names: "Pedagogy of cooperation", "Eaglet pedagogy", "Education according to Ivanov", "Communard methodology") (Ivanov, 1982; Ivanov, 1989).

Anton S. Makarenko created conditions for children that would facilitate the discovery and development of their individual abilities, so that they could be practically tested in their team, in an atmosphere of support, recognition, and approval. The work should be structured so that each child could find a place within the team to develop their abilities. The teacher utilized "free education", a clear, targeted system of educational tools, eliminating parasitic and consumerist tendencies in the life position of the team and individuals, maximizing the development of children's independence and creativity, inseparably linked with the cultivation of duty and responsibility. According to Anton S. Makarenko, socially useful activities must create conditions in which children experience a sense of

pride in their participation in a socially useful undertaking being created (Makarenko, 1972; Makarenko, 1988).

In modern Russian research, socially useful activities of children and adolescents are defined as:

- conscious individual or collective non-commercial activity carried out not for profit, but aimed at satisfying public needs and requirements, improving people's quality of life, and creating a friendly and comfortable social environment (Bakhtina & Popko, 2017; Bobrovskaya & Vasilyeva, 2026); and
- diverse labor and socially demanded activities aimed at satisfying any social needs and requirements as a manifestation of active patriotism (Kiryakova et al., 2025; Pisarev, 2026).

Most often, socially useful activities of school-age children and adolescents are interpreted as activity manifested in volunteerism (Aksyutina, 2022; Belyankova, 2016; Cheshagorova, 2022; Dyachkova & Zarnichenko, 2018; Nechaeva, 2022; Nosova, 2007; Savva, 2010; Solovyova & Tsutskiridze, 2022).

The basis of schoolchildren's socially useful activities is volunteerism. In pedagogy and related sciences, the concept of 'volunteerism' is used in the traditional sense of unpaid labor as a type of human activity in organizing the achievement of socially significant goals and providing social assistance to those in need (Shubovich et al., 2025).

Foreign scientific sources have published studies on schoolchildren's socially useful activities, their role in socialization, motivation, development of social activity, and prevention of deviations of the younger generation. For example, schoolchildren's socially useful activities are viewed through the prism of:

- Extracurricular activities, which create conditions for developing constructive skills, values, and networks of connections necessary for future political participation and social engagement (Lundberg & Abdelzadeh, 2025).
- Youth work aimed at forming an active civic position, social activity and independence. The main goal is to prepare young people for active participation in public life. This is achieved through participation in youth communities, discussion of social, cultural, and moral issues, as well as through practical activities that help develop skills for participation in decision-making. Young people actively participate in volunteer activities, which is legally enshrined and guaranteed by the state. Volunteering is seen as a way to acquire social skills and generate enthusiasm and motivation for active citizenship. Schoolchildren's socially useful activities in the framework of youth work are aimed not only at acquiring knowledge, but also at developing practical skills, motivation and willingness to participate in society (Hoylä, 2012).
- Civic participation, focused on improving the community, developing social skills, and fostering civic responsibility. The forms of socially useful activities in the context of civic participation include: (1) volunteering, i.e., voluntary assistance to other people, participation in charity projects; (2) working in teams, youth associations and church organizations, i.e., joint activities aimed at solving social problems; and (3) performing solidarity work, i.e., activities related to supporting those in need or participating in social initiatives. Mentoring is helping other people,

such as training or supporting less experienced peers. Socially useful activities are considered not just as a set of specific actions, but as a process that promotes the participation of the younger generation in solving social problems and developing a sense of belonging to the community life (Oubiña & Gomez, 2025; Heur & Hairapetian, 2025).

Other studies emphasize not the traditional understanding of socially useful activities, but rather a methodology for involving schoolchildren in research and decision-making, which in itself is socially significant. Socially useful activities are understood through the active participation of the younger generation in research, projects, and transformations of the environment that influence their social activity. This is not a traditional form of work or volunteerism, it is a form of active citizenship and participation in solving social problems through the prism of one's own experience, a process of co-creation of knowledge and solutions aimed at improving conditions for a healthy lifestyle in their community (Gil et al., 2023; Madsen et al., 2025).

We identify the following goals for schoolchildren's socially useful activities:

- ensuring recognition: active participation in socially useful activities provides an opportunity to gain adult approval, build diverse relationships with peers, and expand their circle of favorable communication;
- developing leadership and social skills: involvement in socially useful collective activities helps children and adolescents improve and develop their leadership skills to become more confident and active;
- understanding the needs and analyzing the structure of society: schoolchildren learn to better understand their needs, analyze social laws, develop a program for their behavior, and discern its causes and consequences; and
- fostering diligence and responsibility: socially useful work instills in children and adolescents diligence, determination, discipline, thrift, and respect for work for the common good.

T. Walker notes that the principle of joy occupies a dominant place in the educational process. He argues that schoolchildren's achievements are based on the idea that learning, like work, should bring joy (Walker, 2018). It can be assumed that socially useful work is also aimed at creating conditions in which the activity brings satisfaction, joy, and a sense of achievement.

The goals of socially useful activities for schoolchildren are reflected in the results of a survey of school principals and subject teachers of general educational organizations from 68 regions of the Russian Federation. These include: labor education and career guidance; students' socialization; and a significant expansion of social partnership within the framework of labor education practices (Pisarev, 2026).

Socially useful activities can be carried out by schoolchildren in educational institutions, at home, and beyond. In any case, they must have a specific social addressee and solve a specific social and/or socio-cultural problem.

The forms of schoolchildren's socially useful activities are varied, including:

- self-care, self-help, mutual assistance to parents, grandparents, and relatives, caring for younger (siblings), as well as pet care;

- participation in school-wide or extracurricular activities, student self-government, and classroom duty;
- charity events (for peers, the elderly, families in need, etc.); implementation of and participation in social projects;
- urban beautification (greening, cleaning of surrounding areas, etc.): protecting nature and cultural monuments, participating in environmental marches, removing garbage and pollution, making birdhouses and bird feeders, collecting feed and feeding birds, and much more (Glubokova et al., 2025).

Socio-legal concepts of socially useful activities and prevention of deviations in schoolchildren in Russia

Practices for developing social activity and fostering an active civic position in the younger generation are regulated by Federal Law No. 273-FZ “On Education in the Russian Federation”¹. The law enshrines students’ diligence and responsible work ethic as part of their education (Art. 2). It also classifies participation in socially useful work as a form of social interaction arising in the field of education and establishes additional responsibilities for students, including maintaining cleanliness and order within the educational institution (Art. 43). The law was amended (by Federal Law No. 479-FZ “On Amendments to the Federal Law on Education in the Russian Federation”²), eliminating the prohibition on involving students in work not covered by the educational program without their consent and the consent of their legal representatives. Involving schoolchildren in work outside the curriculum is permitted, but in this case, the process is regulated by labor legislation. In addition, Federal Law No. 259-FZ “On Amendments to Article 63 of the Labor Code of the Russian Federation”³ also introduced amendments that established requirements for involving students in work in compliance with sanitary standards, labor protection standards, and a list of permitted types of work and workloads for minors.

Not long ago, in Soviet times, it was common for schoolchildren to wash the blackboard and floor, clean the classroom, keep watch in the cafeteria or during recess, collect scrap metal and even help state farms with harvesting potatoes or beets. There were also labor and recreation camps, where schoolchildren aged 12 and older worked on state farms for four hours a day during school holidays, sometimes even longer.

In 1958, the Supreme Council of the USSR adopted the Law “On Strengthening the Connection of Schools with Life and on the Further Development

¹ *On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ*. (2025, October 15). Retrieved November 09, 2025, from: <https://docs.cntd.ru/document/902389617?ysclid=mhhsfxmruz324298791>

² *On Amendments to the Federal Law on Education in the Russian Federation: Federal Law No. 479-FZ*. (2023, July 20). Retrieved November 09, 2025, from: <https://docs.cntd.ru/document/1302361142?ysclid=mhhtpx2ahe77224647>

³ *On Amendments to Article 63 of the Labor Code of the Russian Federation: Federal Law No. 259-FZ*. (2023, June 1). Retrieved November 09, 2025, from: <https://docs.cntd.ru/document/1301817484?ysclid=mhhvt0jsme792918433>

of the Public Education System in the USSR”⁴. The first article of this law stated that the primary goal of school was to prepare students (schoolchildren) for life and socially useful work.

In 1984, the Regulation “On the Organization of Socially Useful and Productive Labor for Students in General Education Schools”⁵ was approved. According to this regulation, mandatory socially useful work was included in the curriculum: 1 hour per week in elementary grades, 2–3 hours in grades 5–8, and up to 4 hours per week in high school. Annual work practice was also required, ranging from 10 days of 3 hours per day in elementary grades to 20 days of 6 hours per day in high school. This provision is no longer in effect in the Russian Federation as of May 6, 2020.

In 2023, schoolchildren’s socially useful activities were granted official status in accordance with Federal Law No. 479-FZ⁶. Since then, students (schoolchildren) have been required to participate in socially useful work and be responsible for its results. Importantly, the educational institution is responsible for facilitating students’ volunteer activities as a form of socially demanded activity.

Some authors focus on analyzing the regulatory and legal approach to labor education, its role in the education system, and the regulation of this process at the federal, regional and local levels. It is emphasized that labor education in modern conditions is focused on the implementation of mechanisms based on the regulatory legal acts of the Russian Federation. Particular attention is paid to the inclusion of schoolchildren in socially useful activities and volunteer practices within the framework of federal state educational standards, exemplary and work education programs (Abashina & Oparina, 2025).

In our opinion, in accordance with modern legislation, students’ responsibilities should be complemented by socially useful work within or beyond the educational program. Nowadays children truly lack an understanding of the value of work. Therefore, if students engage in a common cause for the benefit of themselves and others, this will undoubtedly raise better-mannered individuals. Children begin to value their own work and the work of others, and have no time for deviations. In order to involve schoolchildren in in-demand work activities, it is necessary to fill one month or two weeks of summer holidays with work practice, as was previously the case. Furthermore, there are certain activities that will be interesting for students and will not take up much of the school time. However, it is crucial not to overdo socially useful therapy, lest it degenerate into the exploitation of child labor.

⁴ Supreme Council of the USSR. (1958, December 24). *On Strengthening the Connection of Schools with Life and on the Further Development of the Public Education System in the USSR*. Retrieved November 09, 2025, from: https://web.archive.org/web/20210613212912/https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm

⁵ Central Committee of the Communist Party of the USSR and the Council of Ministers of the USSR. (1984, April 12). *On the Organization of Socially Useful and Productive Labor for Students in General Education Schools*. Retrieved November 09, 2025, from: <https://docs.cntd.ru/document/765707616?ysclid=mhxxkieb7w460764054>

⁶ *On Amendments to the Federal Law on Education in the Russian Federation: Federal Law No. 479-FZ*. (2023, July 20). Retrieved November 09, 2025, from: <https://docs.cntd.ru/document/1302361142?ysclid=mhhtpx2ahe77224647>

In Russia, school trips to harvest potatoes, beets, and carrots ceased in the first half of the 1990s due to the abolition of forced labor and the general decline of “kolkhoz” agriculture.

Today, the law allows schools to involve schoolchildren in agricultural work, as was the case during Soviet times. It is certainly worthwhile to involve schoolchildren in this type of socially useful work. At one time, working on a collective or state farm was an important part of school life, when schoolchildren helped with the potato and beet harvest, planting trees and flowers, and working in hayfields. Elementary school children were not involved in field work, but they could work at school sites, providing assistance in the library, museum, etc. Today, the law allows schoolchildren to be involved in work outside the curriculum, and therefore it is important to instill skills and habits for socially useful and productive work in schools.

Society inevitably changes, and so do social attitudes and values, unfortunately, not always for the better. As a result, deviations emerge, which are particularly prevalent among minors.

Socially useful activities often serve as a prerequisite and mechanism for preventing deviations in children and adolescents. The main task of socially useful activities is to prevent deviation and/or prevent it from developing into delinquency. For this reason, these activities are in demand and foster comprehensive relationships, shaping forms of communication among children (in particular with the adult world) (Torkhova et al., 2009).

We believe that the problem lies in the contradiction between social needs and the objective possibility of creating conditions for socially useful activities of children and adolescents as a means of preventing deviations, as well as the insufficiently developed methodological and technological support for the organized prevention of childhood deviance in the socio-cultural environment of society.

The problem of preventing deviations in schoolchildren during socially useful activities is a well-studied topic, frequently encountered in modern scientific research (Aksyutina, 2022; Bakhtina & Popko, 2017; Divitsyna, 2008; Gurvich et al., 2006; Milkevich, 2024; Shubovich et al., 2025; Torkhova et al., 2009; Vetoshkin, 2010). The theoretical understanding of socially useful activities as a direction for deviation prevention is considered through the prism of the multifaceted foundations of the issue under study.

Despite different interpretations, many researchers consider the main criterion for deviant behavior in children and adolescents to be the violation of norms accepted in a given society, as well as problems of youth socialization (Feldstein, 2009; Kovaleva, 2003; Zubok, 2003).

There are several main types of deviant behavior in schoolchildren: avoidance of academic and work activities; antisocial acts of a violent, selfish and sexual nature; alcohol abuse, drug and toxic substance use; vagrancy and gambling (Maisak, 2009; Peresheina & Zastrovitseva).

The importance of socially useful activities in preventing deviance among children and adolescents is the subject of scientific research (Bakhtina & Popko, 2017; Nikolaev, 2005; Podolsky, 2017; Potemkina, 2013; Teterskiy, 2005).

Thus, the problem we have identified is interdisciplinary in nature and is addressed in such sciences as sociology, social work, law, pedagogy, and psychology. While it has been extensively covered in the scientific literature (this applies to issues of childhood and adolescent deviance and the importance of socially useful activities in preventing deviance in the younger generation), the prospects for developing socially useful activities for children and adolescents as a means of preventing deviance have not received conceptual consideration at the socio-legal level.

‘Prevention’ refers to timely actions aimed at preventing potential behavioral deviations.

The definition of the concept of ‘prevention’ is also enshrined in the following laws.

Federal Law No. 323-FZ “On the Fundamentals of Public Health Protection in the Russian Federation”⁷ defines prevention as a set of measures aimed at preserving and strengthening health and including the formation of a healthy lifestyle, preventing the occurrence and (or) spread of diseases, their early detection, identification of the causes and conditions of their occurrence and development, as well as aimed at eliminating the harmful effects of environmental factors on human health.

Federal Law No. 182-FZ “On the Fundamentals of the Crime Prevention System in the Russian Federation”⁸ defines prevention as a set of social, legal, organizational, informational and other measures aimed at identifying and eliminating the causes and conditions conducive to the commission of offenses, as well as providing educational influence on individuals in order to prevent the commission of offenses or antisocial behavior.

Federal Law No. 273-FZ “On Education in the Russian Federation”⁹ defines prevention in the context of protecting the health of students (Art. 41).

We believe that the problem of deviance arises in society as a result of a value-normative vacuum and the lack of strict regulation of individual behavior, as well as social indifference or permissiveness. In the classical view, deviant behavior is defined as violating the values and norms of behavior established in society. Deviance is a form of pathologically incorrect behavior that contradicts social norms and the rules of specific social groups. This contradiction is noticed in society, resulting in attempts to correct this form of behavior through the socialization and the adoption of new social practices.

In our opinion, the causes of deviation among children and adolescents are due to a lack of control. The practices of deviant behavior among young people should be divided into group and individual ones. The group deviance is characteristic

⁷ *On the Fundamentals of Public Health Protection in the Russian Federation: Federal Law No. 323-FZ.* (2022, July 26). Retrieved November 09, 2025, from: <https://docs.cntd.ru/document/902312609>

⁸ *On the Fundamentals of the Crime Prevention System in the Russian Federation: Federal Law No. 182-FZ.* (2024, August 08). Retrieved November 09, 2025, from: <https://docs.cntd.ru/document/420361608?ysclid=mhgmw9kjb34718332>

⁹ *On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ.* (2025, October 15). Retrieved November 09, 2025, from: <https://docs.cntd.ru/document/902389617?ysclid=mhhsfxmluz324298791>

of large social groups that exhibit elements of counterculture, contrasting their views with the dominant culture (values of hippies, youth trends, etc.). The individual deviance demonstrates the difficulty of mastering the dominant socio-cultural norms for each individual, their individualization, and characteristic manifestations of a particular representative of humanity.

It is important to note that socially useful activities are an effective means of preventing deviant behavior in children and adolescents. For example, a number of authors substantiate the effectiveness of including “difficult teenagers” in the activities of construction brigades as a preventive measure against neglect (Bakhtina & Popko, 2017). Others point out that deviance prevention efforts should be implemented with adolescents by involving them in socially useful activities, such as volunteering (Dyachkova & Zarnichenko, 2018; Shubovich et al., 2025).

We can add that general prevention includes a set of universal measures applied when a problem is identified and can be quickly localized. Special preventive measures are used when a problem is detected at an advanced stage or when there are prerequisites for social deviations in the system of public relations. In our view, the prevention of adolescent deviance should be divided into three stages, as follows:

1. **Primary prevention**, aimed at proactive action in relation to a dysfunctional family, when, for example, there is already a problem with one delinquent child, and with other children, although the problem has not yet arisen, there are warning signs of social deviations (facts of alcohol consumption, smoking, etc.).

2. **Secondary prevention**, including a set of measures aimed at correcting the behavior of teenagers who, for instance, have experience using drugs or alcohol or have committed illegal acts.

3. **Tertiary prevention**, combining a set of measures that include social adaptation for adolescents who clearly have social and medical problems (long-term alcohol and drugs use). The task at this stage is to create a supportive (developmental) environment: therapeutic communities, participation in regional rehabilitation programs, organization of leisure activities for teenagers based on their interests, hobbies, etc.

In the prevention of deviant behavior, when socially useful activities are organized for schoolchildren, we identify the following aspects:

- Voluntary assistance to people in need, through which young people are introduced to the traditional values of humanism, respect for other people, and mutual assistance to those in dire need. Volunteer youth organizations can harness the potential of disadvantaged youth to prevent negative social deviations and correct behavior through socially useful activities;

- Information support for socially useful activities can be provided by involving children and adolescents in roundtable discussions and certain conversations (e.g., with psychologists, social workers, custody specialists). The goal of such work is to instill right life guidelines in the younger generation, reduce destructive forms and participation in destructive social groups, and mitigate the risks of delinquent behavior among adolescents. Furthermore, these adolescents are taught to make constructive decisions and take responsibility for the fate of others and their own lives;

– Social learning, which is the process of reinforcing positive patterns. It is no secret that for many disadvantaged children and adolescents, their social environment plays a significant role, exerting a negative influence. Teaching appropriate social practices is an important task, as it helps develop correct attitudes in adolescents, thereby correcting their behavior. Moreover, certain forms of mentoring are appropriate not only for adolescents but also for their parents, to prevent their immediate environment from modeling antisocial behavior. Mentoring is designed to develop a systematic approach to working with adolescents from disadvantaged families in order to constantly monitor the behavior of the adolescents and their parents, as well as their immediate social environment, and to conduct ongoing monitoring in this area of action;

– Collective creative activities aimed at preventing social deviations among adolescents are designed to instill correct attitudes toward collective responsibility, mutual assistance, etc.;

– Forming initiative groups, the essence of which is to maintain friendship, which helps to reduce forms of social deviations among adolescents. Assigning tasks is intended to ensure their joint fulfillment, as well as the final result.

The aspects we have highlighted can also be found in the scientific literature. For example, G.N. Potemkina identifies pedagogical conditions for organizing socially useful activities to correct adolescent deviant behavior. The author focuses on the role of collective creative associations and the transformation of antisocial activities into socially significant ones. The main idea is that correction should be based on transforming adolescent antisocial activity into socially useful ones with a positive orientation, which allows for a reorientation of motivation and change in the behavioral direction (Potemkina, 2013).

The pedagogical perspective of the Russian experience of correcting and preventing schoolchildren's deviations through socially useful activities

In 1920, a school-commune for neglected homeless boys was founded in Petrograd. It was named after Fyodor M. Dostoevsky. It gained widespread recognition thanks to the 1966 film *The Republic of ShKID*¹⁰, based on the fictionalized autobiographical story of former ShKID students, Grigory Belykh and Leonid Pantelev. The authors recount the real-life experiences of organizing socially useful activities with at-risk children. The head of the school, V.N. Soroka-Rosinsky, was a talented and original teacher who championed respect for all ages and individuality, and his teaching methods were based on a deep understanding of child psychology (Belykh & Pantelev, 2012/1927).

The ShKID utilized the following forms of schoolchildren's socially useful activities:

– Labor landing parties: working on fruit and vegetable farms, organizing clean-up events, cleaning rooms, and serving as class monitors;

¹⁰ ShKID is a Russian abbreviation for "Shkola-kommuna imeni Dostoyevskogo" (a school-commune named after Fyodor M. Dostoevsky).

- Participation in household management: handing over the kitchen, pantry and cloakroom to the children for self-management. For each of these parts of the household, a headman was elected, who was assisted by those on duty for each day;
- Creative education: forming children's creative unions (physical training, drawing, singing, dancing, etc.). According to the reports of 1924, at the Dostoevsky School, the children edited and published over fifty different handwritten magazines and pamphlets;
- Social activity: giving each student the right to publish their own newspaper or magazine, as well as the right to engage in debate. The school had its own wall newspaper, which anyone could contribute to and raise any social issue affecting the school;
- Self-government: establishing a council of monitors, where they, together with the teachers, discussed school events and future development plans;
- Individual approach: identifying each child's talents and providing opportunities to showcase them;
- "Free education": in class, enabling the children to develop a desire for independence, freedom, creativity, which over time would instill self-discipline in them; and
- Workshops: in the evening after classes, involving the children in socially useful work.

One can observe a clear difference in the behavior of the ShKID students at the beginning and at the end. A striking example is Mamochka (Kostya Fedotov), one of the students and the hero of the story *The Republic of ShKID* (Belykh & Panteleev, 2012/1927), whose prototype was a real boy who studied at this school. Initially, Mamochka is shown as a typical street kid with thieving tendencies. However, at school, his gradual re-education begins. One of Mamochka's most notable positive deeds is his participation in the creation and development of the school newspaper. In *The Republic of ShKID*, the newspaper becomes an important tool for correcting and preventing schoolchildren's deviations by means of:

- Shifting from destruction to creation: previously, Mamochka spent his energy on pranks and theft; his participation in the newspaper means that he channels his abilities (wit, sociability, artistry) in a creative endeavors;
- Contributing to the common cause: the newspaper is a collective project that unites the children; by helping with it, Mamochka learns to think not only about himself but also about the team;
- Developing talents: working on a newspaper gives Mamochka the opportunity to express himself: through writing, drawing, and editing; this helps him and his mates gain confidence and see the value of creativity; and
- Supporting school rules: creating the newspaper is part of the educational system established the head of the school; by joining this endeavor, Mamochka indirectly supports a new, more civilized way of life at ShKID.

In the epilogue to *The Republic of ShKID*, the authors mention some former ShKID students: they reformed, many of them entered educational institutions and acquired professions (becoming Red Army commanders, agronomists, journalists, and film directors) (Belykh & Panteleev, 2012/1927).

In 1927, a children's labor commune for neglected children and juvenile delinquents was founded in the village of Novy Kharkov. It was named after Felix E. Dzerzhinsky and included a school factory. It later became famous thanks to the film *Flags on the Towers* (1958), based on the novella of the same name by Anton S. Makarenko (Makarenko, 1983/1939). The story recounts the real experience of merging education with productive labor, moral, physical and aesthetic education. The director sets a goal for the students: to build a factory completely by themselves; later, they themselves would work on it. While the students are engaged in construction, they correct their deviant behavior through being involved in socially useful activities (Makarenko, 1983/1939).

Road to Life is a 1931 film based on *The Pedagogical Poem* (Makarenko, 2016/1935). The film tells the true story of a groundbreaking experiment: the re-education of children mutilated by the street through collective useful work in the Bolshevo labor commune. The commune was not a school in the traditional sense, but rather an institution that combined elements of an educational, educational and labor-based elements, aimed at re-educating street children and juvenile delinquents. In the commune, the boys worked as carpenters, shoemakers, and joiners, remaining free citizens and supporting themselves—not by stealing, but by working. The film reflects the process of re-educating adolescents through socially useful activities (Makarenko, 2016/1935).

The pedagogical experience of schools with socio-individual education and children's communes discussed above laid the foundations for modern approaches to correcting and preventing deviant behavior in schoolchildren through socially useful activities. These institutions demonstrated the importance of combining work education, teamwork, and an individual approach, which subsequently evolved into comprehensive socialization and prevention programs.

Involvement in socially useful activities serves as a preventative measure against deviance among adolescents, ensuring the development of a positive attitude in schoolchildren toward any socially necessary work, the need for this work, as well as the ability and willingness to perform it. Deviance prevention can and should be implemented with adolescents by engaging them in socially useful work. One of the promising areas in this regard is the importance of volunteering. As part of preventing deviance in schoolchildren, socially useful activities can take a variety of forms, from traditional forms of assistance to those in need to the collective efforts of hundreds or thousands of people.

Based on our analysis of current experience in using socially useful activities to prevent of schoolchildren's deviations, we identify the following three sequential stages:

The first stage involves the active participation of the family, educational, public, social protection, medical, and law enforcement services and organizations aimed at preventing the development of attitudes toward and/or motives for deviant behavior in children and adolescents. The goal of the first stage is also to identify and eliminate the causes and conditions for the development of deviance. At this stage, social preventive work involves all adolescents. It is necessary to improve the environment and provide assistance to schoolchildren who find themselves in

unfavorable living and upbringing conditions even before the negative effects of these conditions affect their behavior.

The second stage involves the early identification of schoolchildren who have begun to exhibit deviant behavior, including the assistance to at-risk groups to prevent the aggravation of their addictions. The primary goal of the second stage is to prevent a repeat, more serious offence. This stage includes a system of actions aimed at changing previously established maladaptive behavior patterns and developing personal resources and strategies. At this stage, social prevention efforts include children and adolescents with a history of deviant behavior (e.g., alcohol and drug use, etc.), as well as groups with a high risk of engaging in deviant behavior. One of the preventive technologies at this stage is the use of diagnostic testing conducted in schools (for 13-year-olds—with parental consent, for 15-year-olds and older—with the child's consent), including as part of regular medical examinations. Secondary prevention is most appropriately conducted in educational, public, medical, law enforcement, and social welfare institutions. In this case, targeted and coordinated (and most often collaborative) work of qualified specialists is necessary in order to activate the volitional resources of children and adolescents and prevent the aggravation of the problem.

The third stage involves the prevention of further personality breakdown and the assistance to children and adolescents exhibiting pronounced forms of deviance, as well as the elimination of negative personal, social and medical consequences of deviant behavior using a set of measures aimed at preventing recurrent behavioral deviations. The goal of this stage is to prevent relapses in individuals with established deviant behavior. This stage involves working with minors serving sentences in penal colonies, as well as after their release, to prevent recurrence of crimes. Tertiary prevention is most appropriately implemented in juvenile correctional facilities, medical institutions, and social welfare institutions, and this requires the collaboration of qualified specialists—doctors, psychologists, social workers, and special education teachers—to prevent the aggravation of the existing problem. At the third stage, specialists deal with children and adolescents who already have a difficult-to-treat disease, the success of which depends on the patient's desire to “see” their problem and overcome their illness. This stage includes a system of social, psychological and medical actions intended for children and adolescents exhibiting various forms of deviations, in order to facilitate the restoration of their health, personal and social status, as well as their return to their families, educational institutions, and socially useful activities.

Let us consider the measures and actions necessary to prevent adolescent deviance through socially useful activities: providing information, organizing alternative activities, promoting a healthy lifestyle, optimizing work activities, arranging useful leisure activities, teaching socially important skills, and activating personal resources.

We emphasize providing information as the primary stage of preventing deviance among children and adolescents through socially useful activities. Schoolchildren often commit deviations because they do not know that it is punishable, or they hope that they will not be punished. Therefore, it is important to

inform the younger generation that all their actions have consequences. An important goal of information is to influence the individual's cognitive processes in order to enhance their ability to make constructive decisions. Fostering a positive attitude toward socially useful activities is an important approach to preventing first-time deviance and relapse in deviant children and adolescents.

In our opinion, the forms of informing schoolchildren in order to prevent deviations and instill socially useful activities should include: invitations to projects, promotions, contests; lectures, seminars, class hours; conversations, discussions (debates, round tables); distribution of special literature and booklets; social and educational events; design of information boards; and personal examples of adults. Providing information may include classroom hours in schools (viewing thematic films, holding seminars, discussions, and trainings), where adolescents can be introduced to the concept of 'socially useful activity', its characteristics and directions, as well as the types and consequences of deviant behavior. Public figures, volunteers, social workers, narcologists, psychologists, and law enforcement officers are involved in providing information. Such events motivate children to engage in socially significant activities. The design of the information board is also important: it can be used to display campaign leaflets, booklets, posters, work plans, photographs, etc. on it, e.g., to post information about creative and cultural events. These help involve children and adolescents in socially significant activities. It is important that information be timely.

Organizing alternative activities is crucial for preventing deviance in schoolchildren, as these activities are linked to the concept of the vicarious effect of deviant behavior. We believe it necessary to note that alternative activities should be socially useful, specifically fostering a sense of social responsibility and arousing an interest in socially significant activities that are promising for personal development.

Popular types of alternative activities for preventing deviance and instilling skills in socially useful activities in children and adolescents include: attending clubs; volunteering; participating in social projects; traveling and hiking; engaging in creative work; visiting museums, libraries, and theaters; playing sports, participating in charity events, public organizations or youth movements. Alternative activities are particularly effective during childhood and adolescence, when other pedagogical approaches fail to produce the desired effect. These activities not only help fill free time but also promote cultural values, challenge stereotypes, enhance self-esteem, and enrich one's inner world. For example, attending clubs can be a socially useful activity, as club work is a form of extracurricular activities that serve as a means of professional orientation for students and develops their skills in independent and research work. It is important that the results of students' club activities be socially useful and reflected in the organization of school evenings, competitions and Olympiads, debates, school exhibitions and other events. Volunteering also helps the younger generation realize their aspirations for leadership and, for a time, acquire the rights and responsibilities of an adult: independently planning activities and taking responsibility for their own results.

Based on our analysis, we identified modern formats of socially useful activities for schoolchildren, such as:

- *Humanitarian aid collection*. This includes various initiatives aimed at supporting those in need, including participants in the Special Warfare (SW) as well as fostering civic responsibility and patriotism. Schoolchildren can collect storable foods, medicines, warm clothes and other essential items.

- *Social entrepreneurship*. This takes the form of educational programs and competitions that help develop social responsibility. Schoolchildren develop projects that can solve social problems. For example, as part of the Entrepreneurship Olympiad, participants create technological solutions to assist in medicine, agriculture, ecology and other fields. Winners of such competitions can receive additional points for university admissions and support for their developments.

- *Scientific and technical creativity*. This includes a variety of educational programs (robotics, programming, technical modeling, construction, etc.), events, infrastructure solutions and project activities. These formats are aimed at developing intellectual, creative, and professional skills, as well as fostering schoolchildren's interest in scientific and technical professions.

- *Reverse mentoring*. This involves the exchange of experience and knowledge among different generations. In the context of socially useful activities of schoolchildren and elderly people, this format may include interactions aimed at increasing social activity and strengthening intergenerational ties. An example could be creating a social space for the older generation to acquire new social and life skills through the assistance of schoolchildren (e.g., in the field of computer and financial literacy); and

- *Work in stray animal shelters*. This includes various projects and activities aimed at helping animals, raising awareness of the problem of stray animals and developing social skills, etc.

We believe that the effectiveness of preventing deviant behavior among schoolchildren depends on a comprehensive approach at various levels of public life; the entire environment of children and adolescents should be involved in the process. The foundations of socially useful activity should be instilled within the family, which will also serve as a means of preventing deviance. Socially useful activities of school-age children and adolescents within the family, as a means of preventing deviance, include: participating in household chores (cleaning the house, washing dishes, etc.); engaging in agricultural work in the garden or cottage; assisting parents, grandmothers, and other relatives; caring for younger ones (siblings); caring for pets; participating in the organization of family holidays, etc.

Socially useful work of children and adolescents within the family may include various tasks, depending on their age and abilities. It is in the family, through work and communication, that the individual's first moral principles are nurtured, as well as goals and ideals, interests and needs that are useful to society are formed. As adolescents grow and gain work experience, they are given more complex assignments and responsibilities, such as participating in family budget discussions. Children learn to balance the family's resources with their needs and feel that they have a voice in solving family financial problems.

It must be emphasized that the school plays a vital role in instilling socially useful skills and implementing deviance prevention measures. Socially useful activities of children and adolescents at school as a means of preventing deviance involve organizing work aimed fostering positive individual needs and interests. These activities for children and adolescents at school include: serving as class monitors; participating in labor landing parties and clean-up days; collecting waste paper, participating in charity events, working in the school library, assisting in the school museum; mentoring younger schoolmates; visiting clubs and sections; participating in school-wide events and competitions, as well as in self-government.

Certain types of socially useful activities for adolescents at school can be used as a means of preventing deviance. For example, this can be classroom duty, as it helps develop responsibility and discipline in students. The advantage of being on duty is not only instilling discipline, but also teaching respect for work. By engaging in socially useful work, children learn to properly manage their time and take a responsible approach to assigned tasks. Labor landing parties and clean-up days can also be part of the prevention of deviant behavior among adolescents. Such activities are aimed at forming a socially adapted personality through work. In the process, children develop work skills, a responsible and creative attitude to work, and create a cohesive team. Organizing such events promotes the development of positive personality traits and the formation of norms of socially useful behavior in society.

We believe that parents and family bear primary responsibility for the social prevention of deviance in the younger generation. The success of avoiding many adolescent deviant behaviors depends on the family environment and the ability of parents and relatives to recognize changes in their child's behavior. The family's pedagogical competence and the parents' personal example are also important, as children primarily learn their behavioral attitudes from their family: this can include both imitation and protest. Educational institutions are also influential. School is the second most important social institution where adolescents spend a significant amount of time, and their knowledge and attitudes depend on the skills of their teachers. Youth institutions and commissions for juvenile affairs are third in importance in social prevention and instilling skills in socially useful activities. These institutions are responsible for the social and legal assessment of adolescent deviance and the preventive measures taken (after all, it is important not only to punish, but also to conduct work). The media is also a dominant actor in social prevention. Due to the busy parents and overloaded school schedules, many adolescents spend a significant amount of time on the Internet, where, unfortunately, the topic of deviance is not always presented in a negative context. More preventative measures are needed, particularly, in the media whereas illicit sources, such as those with a hidden drug culture context, should be punished. Healthcare institutions, responsible for implementing preventative measures to protect adolescent health, rank third. Law enforcement agencies and social welfare agencies share fourth place.

An example of promising conditions for socially useful activities of schoolchildren can be the development of the all-Russian public-governmental movement of children and youth, Movement of the First, created in July 2022 through the reorganization of the Russian Schoolchildren's Movement. On its

official website, the organization positions itself as “a special space for dialogue between children, parents, teachers, and mentors. Here, everyone has the opportunity to realize their ideas and dreams. The Movement’s events unlock the potential of each participant, helping them become the best version of themselves every day”¹¹.

The Movement of the First’s campaigns for developing socially useful activities among adolescents as programs for preventing deviations include various programs and projects aimed at strengthening the children’s collective, fostering friendship and mutual respect, preventing conflicts among children and young people, and creating a comfortable psychological environment. Some of these include:

- The “Learn and Explore” Program: involving adolescents in creating and developing educational and preventive projects, such as: “First Aid” (thematic excursions introducing first aid professions, as well as lessons and workshops on first aid); “Visiting a Scientist” (lectures, excursions, workshops, open days at research centers, higher educational institutions, technological facilities, innovative companies, centers of additional education, museums and more);

- The “Do Good” Program: creating volunteer groups that enable children to implement their social initiatives, help others, and do a good deed for society;

- The “Young Naturalists of the First” Project: developing skills for active care of nature, implementing children’s initiatives to protect the environment, and performing research activities within the thematic community; and

- The “Time of the First” Specialized Sessions: actively involving participants in socially significant activities through the implementation of children’s initiatives in the context of short-term stay of the participants in children’s recreation and health institutions.

The programs use such forms of work as marathons, master classes, creative venues, workshops, actions, performances, concerts, campaign teams, hikes, tours, sports competitions, festivals, contests, and others.

Conclusion

The interrelationship between the socio-legal and pedagogical perspectives in studying the Russian experience of preventing schoolchildren’s deviations is evident in a comprehensive approach to solving the problem. Both complement each other, forming a system of measures aimed at preventing deviant behavior and promoting the social adaptation of school-age children and adolescents. However, it is important to note that:

1. The socio-legal and pedagogical perspectives do not exist in isolation: they form a unified system for preventing schoolchildren’s deviations. Legal norms set the framework and goals, and pedagogical methods provide the tools for achieving these goals.

2. Effective prevention is only possible with a comprehensive approach that takes into account both legislative requirements and the educational, educational and psychological aspects of working with schoolchildren.

¹¹ *Movement of the First: Official Website*. Retrieved November 09, 2025, from: <https://будьвдвижении.рф/>

3. A key role in implementing this approach belongs to teachers and specialists at educational institutions, who act as the link between legal mechanisms and direct work with students.

4. Further improvement of coordination between various prevention actors (government agencies, educational institutions, and families) is necessary, as is the development and implementation of innovative educational programs based on current legal norms.

Socially useful activities are essential for preventing deviance in children and adolescents, as they involve active participation through which young people learn to better understand their needs and analyze social laws. The primary causes of deviant behavior are the child's environment, as well as parental behavior patterns and family relationships. When preventing the deviant behavior in schoolchildren, it is crucial to prioritize the comprehensive development of the individual and the promotion of a healthy lifestyle. The primary measures contributing to the prevention of deviant behavior include involving children in social activities at school and working with the family. Preventive work to address deviant behavior includes individual and group social and preventative measures, and the effective organization of leisure activities for the younger generation. It should be noted that through socially useful activities, children adopt positive behavior patterns, which is essential for preventing deviant behavior. Students' unpaid labor as a form of activity and the organization of achieving socially significant goals that contribute to the formation of an active civic position in the younger generation is the subject of modern legislation. Furthermore, in social practice, activities through which young people learn to better understand their needs, analyze social laws, develop a program for their behavior, and discern its causes and consequences are recognized as being socially useful. Thus, the interrelation between the socio-legal and pedagogical perspectives provides a systematic approach to preventing deviance, aimed at the formation of law-abiding and socially responsible behavior in schoolchildren.

References

- Abashina, A.D., & Oparina, Ya.O. (2025). Labor education in modern schools: A normative and legal approach. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, (12), 107–122. (In Russ.). <https://10.24412/2304-120X-2025-11240>
- Aksyutina, Z.A. (2022). Timur movement and its characteristics in modern research. *Pedagogy*, 86(5), 77–83. (In Russ.)
- Bacon, F., & Pestalozzi, I.G. (2025). *Knowledge is power. How to raise Homo Sapiens*. Moscow: Rodina Publ. (In Russ.).
- Bakhtina, A.S., & Popko, E.A. (2017). Socialization of difficult teenagers by involving them in the social activities of construction teams. *Bulletin of Science of Siberia*, (3), 139–151. (In Russ.).
- Belyankova, N.M. (2016). The ideas of A.P. Gaidar in the modern volunteer movement. *Education of schoolchildren*, (9–10), 77–82. (In Russ.).
- Belykh, G.G., & Panteleev, L. (2012). *The Republic of ShKID: A story*. Moscow: AST Publ. (In Russ.). (Original work published in 1927).
- Bobrovskaya, O.N., & Vasilyeva, S.B. (2026). On the issue of protecting the rights of minors involved in labor during the period of basic general education. *Education and Law*, (1), 549–554. (In Russ.). <https://10.24412/2076-1503-2026-1-549-554>

- Cheshagorova, N.V. (2022). Support for public and student initiatives and projects, including in the field of volunteerism. *Quality Management of Education*, (2), 81–87. (In Russ.)
- Divitsyna, N.F. (2008). *Social work with children at risk*. Moscow: VLADOS Publ. (In Russ.).
- Dyachkova, T.V., & Zarnichenko, N.V. (2018). Involvement of adolescents in the volunteer movement as a means of countering antisocial groups. *OBZOR.NTsPTI*, (1), 70–79. (In Russ.).
- Feldstein, D.I. (2009). Essential features of modern Childhood and the tasks of the theoretical and methodological process of education. *Izvestia of the Russian Academy of Education*, (1), 3–9. (In Russ.).
- Gil, F., Sharon, B., Shlomi, H., Tirtzha, C., Lilach, B.-M., Ariela, G., Yossi, H.-F., & Riki, T. (2023). After school: Volunteering in community emergency services and substance use among Israeli adolescents. *Psychology in the Schools*, 60(7), 2579–2591. <https://10.1002/pits.22878>
- Glubokova, E.N., Zhukov, V.K., Kiryakova, A.V., Klementyeva, E.N., Kosteychuk, O.V., Kosheleva, A.N., Lvov, Yu.V., Nemirova, N.V., Pronkin, V.N., Sarzhe, A.V., Tikhomirova, E.I., & Ekho, S.F. (2025). *Updating and rethinking the experience of labor education of schoolchildren in modern conditions*. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ. (In Russ.).
- Gurvich, I.N., Rusakova, M.M., Somkin, A.A., & Kolpakova, O.I. (2006). *Preventive work with minors in difficult life situations*. St. Petersburg: St. Petersburg University Publ. (In Russ.).
- Heur, M., & Hairapetian, M. (2025). Evaluating the immediate emotional impact of community volunteering on high school students. *Journal of Student Research*, 14(1), 8738. <https://10.47611/jsrhs.v14i1.8738>
- Höylä, S. (2012). *Youth Work in Finland*. Helsinki: HUMAK.
- Ivanov, I.P. (1982). *Educating collectivists: From the experience of schools in Leningrad and the Leningrad region*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.).
- Ivanov, I.P. (1989). *Encyclopedia of collective creative affairs*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.).
- Kiryakova, A.V., Sarge, A.V., & Ekho, S.F. (2025). The value attitude of schoolchildren to work as a manifestation of active patriotism: problems and solutions. *Bulletin of Orenburg State University*, (1), 13–21. (In Russ.). <https://10.25198/1814-6457-245-13>
- Kovaleva, A.I. (2003). The concept of youth socialization: Norms, deviations, socialization trajectory. *Sociological Research*, (1), 109–115. (In Russ.).
- Lundberg, E., & Abdelzadeh, A. (2025). The role of youth extracurricular activities and political intentions in later political participation and civic engagement. *Journal of Adolescence*, 97(3), 662–674. <https://10.1002/jad.12443>
- Madsen, L., Pawlowski, C.S., Schipperijn, J., Chinapaw, M.J.M., & Altenburg, T.M. (2025). Co-creating a systems map with adolescents: Combining participatory research and systems thinking in YoPA Denmark. *Health Promotion International Journal*, 40(5), daaf174. <https://10.1093/heapro/daaf174>
- Maisak, N.V. (2009). *Diagnosis and correction of personality traits of adolescents with deviant behavior*. Astrakhan University Publ. (In Russ.).
- Makarenko, A.S. (1972). *Collective and education of person*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.).
- Makarenko, A.S. (1983). *Flags on towers*. Moscow: Pravda Publ. (In Russ.). (Original work published in 1939).
- Makarenko, A.S. (1988). *About education*: Collection. Moscow: Politizdat Publ. (In Russ.).
- Makarenko, A.S. (2016). *Pedagogical poem*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber. (In Russ.). (Original work published in 1935).

- Milkevich, O.A. (2024). *Theory and methodology of social work. Prevention of child adversity*. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.).
- Nechaeva, T.K. (2022). We attract voluntary assistants. *Independent Library Advocate*, (2), 26–31. (In Russ.).
- Nikolaev, G.G. (2005). Analysis of the normative legal base of youth service in the Russian Federation. In A. Popova (Ed.), *Youth socially useful activity in Russia* (pp. 49–83). Moscow: Foundation “Sozidanie”. (In Russ.).
- Nosova, E.S. (2007). Formation of psychological readiness for volunteerism. *Siberian Psychological Journal*, (25), 186–190. (In Russ.).
- Oubiña, L.M., & Gómez, B.D. (2025). Interventions to promote civic engagement among youth and its outcomes on mental health: A scoping review. *Children*, 12(6), 665. <https://https://10.3390/children12060665>
- Peresheina, N.V., & Zastrovitseva, M.N. (2006). *Deviant schoolboy: Prevention and correction of deviations*. Moscow: Sphere Shopping Center. (In Russ.).
- Pisarev, V.A. (2026). Labor education practices in modern schools: Analysis results. *People and Education*, (1), 133–143. (In Russ.). <https://10.54884/1815-7041-2026-86-1-133-143>
- Podolsky, D.A. (2017). *A study of the formation of socio-moral competence of adolescents*. Tambov: Yukom Consulting Company LLC. (In Russ.).
- Potemkina, G.N. (2013). Socially useful activity as a means of correcting deviant behavior of adolescents. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences*, (16), 173–182. (In Russ.).
- Savva, K.M. (2010). Engagement in volunteer activities as a manifestation of youth social activity. Social activity of youth: Development vectors. Conference Proceedings (pp. 69–71). Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ. (In Russ.).
- Shubovich, M.M. Grineva, E.A., & Bibikova, N.V. (2025). Formation of social responsibility among high school students by means of volunteer activity. *Volga Pedagogical Search*, (3), 91–100. (In Russ.).
- Solovyova, N.I., & Tsutskiridze, K.G. (2022). Media volunteerism — an innovative resource of social activity of children and youth. *Practical Advice to Teacher*, (5), 26–29. (In Russ.).
- Teterskiy, S.V. (2005). Analysis of the practice of organized youth service in Russia. In A. Popova (Ed.), *Youth socially useful activity in Russia* (pp. 8–45). Moscow: Foundation “Sozidanie”. (In Russ.).
- Torkhova, A.V., Tsarik, I.A., & Chernyavskaya, A.S. (2009). *Prevention of unlawful behavior of schoolchildren*. Minsk: National Institute of Education Publ. (In Russ.).
- Vetoshkin, S.A. (2010). *Prevention of neglect and juvenile delinquency*. Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publ. (In Russ.).
- Walker, T. (2018). *The Finnish education system: How the best schools in the world work*. Moscow: Alpina Publisher. (In Russ.).
- Zubok, Yu.A. (2003). Problems of social development of youth in conditions of risk. *Sociological research*, (4), 42–51. (In Russ.).

Authors' contribution:

Vladimir V. Nasonkin — conceptualization, development of scientific and methodological solutions, analysis and generalization of regulatory legal acts, formulation of conclusions, text writing and editing. Elena N. Kasarkina — article idea and design, analysis and synthesis of literature data, scientific analysis of the obtained results, text writing, editing and formatting. Dmitry V. Bondarenko — discussion of results, text writing and editing, translation of text into English. All authors have read and approved the final version of the article.

Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bio notes:

Vladimir V. Nasonkin, Ph.D. in Legal Studies, Dr. Sc. in Political Science, Full Professor, Professor at the Department of Comparative Educational Policy, RUDN University (6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation). ORCID: [0000-0002-9544-8531](https://orcid.org/0000-0002-9544-8531); eLibrary SPIN-code: 4315-0515. E-mail: nasonkin@mail.ru

Elena N. Kasarkina, Ph.D. in Sociology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Sociology and Social Work, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St, Saransk, 430005, Russian Federation). ORCID: [0000-0003-4213-8211](https://orcid.org/0000-0003-4213-8211); Researcher ID: ACC-4967-2020; eLibrary SPIN-code: 1957-6462. E-mail: eienovik@mail.ru

Dmitry V. Bondarenko, Ph.D. in Legal Studies, Honoured Worker of Education of the Russian Federation, Member of the Russian Academy of Legal Sciences, Senior Researcher at the Educational and Scientific Institute of Comparative Educational Policy, RUDN University (6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation). ORCID: [0000-0002-9616-2412](https://orcid.org/0000-0002-9616-2412); ResearcherID: L-6147-2018; Scopus Author ID: 57208397002; eLibrary SPIN-code: 8932-0558. E-mail: bondarenko-dmvl@rudn.ru

Article history:

Received 19 November, 2025

Revised 24 December, 2025

Accepted 26 December, 2025

DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-49-74

EDN: IRMMBW

УДК 371.386.7

Теоретическая статья

Российский опыт общественно полезной деятельности в профилактике девиаций школьников: социально-правовой и педагогический ракурс

В.В. Насонкин¹, Е.Н. Касаркина²✉, Д.В. Бондаренко¹

¹ Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

² Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени
Н.П. Огарева, Саранск, Российская Федерация
✉ eienovik@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена востребованностью общественно полезной деятельности обучающихся школ, что подтверждается российскими законодательными нормами и социальной практикой. Накопление и передача опыта социально приемлемого поведения являются задачей российского общества, права и системы образования. Решение ее нуждается в методологическом и правовом сопровождении процесса изучения и формирования социальности личности в новых социально-культурных условиях. Цель исследования — систематизация накопленных знаний и практического опыта общественно полезной деятельности подрастающего поколения в России, а также определение потенциальных направлений развития этой деятельности как

инструмента профилактики девиаций. В процессе исследования осуществлен анализ научной литературы и нормативно-правовых актов. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что в современном российском законодательстве безвозмездный труд обучающихся — это не только вид деятельности, но и организация выполнения социально значимых целей, способствующих формированию активной гражданской позиции подрастающего поколения. В социальной практике общественно полезная деятельность школьников — это активность, посредством которой молодежь учится лучше понимать свои потребности, анализировать социальные законы, выстраивать программу своего поведения, видеть его причины и последствия. Приводятся аргументы необходимости участия школьников в общественно полезном труде как условия профилактики девиантного поведения. Проанализированы цели и результаты общественно полезной деятельности школьников, рассматриваемые в правоприменительном и социальном российском опыте. Обосновано, что общественно полезная деятельность школьников может реализовываться в образовательных учреждениях, в семье, а также и за их пределами. Общественно полезная деятельность выступает связующим звеном между социально-правовой и педагогической составляющими профилактики девиаций школьников. В любом случае она должна иметь конкретного социального адресата и решать определенную социальную и/или социокультурную проблему.

Ключевые слова: школа, общественно полезная деятельность, школьник, закон, профилактика, девиантное поведение, воспитание, социализация

Для цитирования: *Nasonkin V.V., Kasarkina E.N., Bondarenko D.V.* Russian experience of socially useful activities in preventing schoolchildren's deviations: A socio-legal and pedagogical perspective // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2026. Т. 23. № 1. С. 49–74. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-49-74> EDN: IRMMBW

Список литературы

- Абашина А.Д., Опарина Я.О. Трудовое воспитание в современной школе: нормативно-правовой подход // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 12. С. 107–122. <https://10.24412/2304-120X-2025-11240> EDN: GUFSSX
- Аксюткина З.А. Тимуровское движение и его характеристики в современных исследованиях // Педагогика. 2022. № 5. С. 77–83. EDN: BLKKFM
- Бахтина А.С., Попко Е.А. Социализация трудных подростков путем вовлечения их в общественную деятельность строительных отрядов // Вестник науки Сибири. 2017. № 3 (26). С. 139–151. EDN: ZUKCKR
- Белых Г.Г., Пантелеев Л. Республика ШКИД : повесть. Москва : АСТ, 2012. 415 с. EDN: QXBMPR
- Белянкова Н.М. Идеи А.П. Гайдара в современном волонтерском движении // Воспитание школьников. 2016. № 9–10. С. 77–82. EDN: XCMVIX
- Бобровская О.Н., Васильева С.Б. К вопросу о защите прав несовершеннолетних, привлекаемых к труду в период получения основного общего образования // Образование и право. 2026. № 1. С. 549–554. <https://10.24412/2076-1503-2026-1-549-554> EDN: RKUTZF
- Бэкон Ф., Песталоцци И.Г. Знание — сила. Как воспитать Хомо Сапиенс. Москва: Родина. 2025. 224 с.
- Ветошкин С.А. Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : учеб. пособие. Екатеринбург : РГППУ, 2010. 307 с. EDN: QYMPJS
- Глубокова Е.Н., Жуков В.К., Кирьякова А.В., Клементьева Е.Н., Костейчук О.В., Кошелева А.Н., Львов Ю.В., Немирова Н.В., Пронькин В.Н., Сарже А.В., Тихомирова Е.И., Эхов С.Ф. Актуализация и переосмысление опыта трудового воспитания школьни-

- ков в современных условиях : монография. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2025. 158 с. EDN: [ERZFIV](#)
- Гурвич И.Н., Русакова М.М., Сомкин А.А., Колпакова О.И. Превентивная работа с несовершеннолетними, находящимися в сложной жизненной ситуации : метод. пособие. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. 145 с.
- Дивицына Н.Ф. Социальная работа с детьми группы риска. Москва : ВЛАДОС, 2008. 351 с. EDN: [QXWCJR](#)
- Дьячкова Т.В., Зарниченко Н.В. Вовлечение подростков в волонтерское движение как средство противодействия асоциальным группировкам // Обзор НЦПТИ. 2018. № 1 (12). С. 70–79. EDN: [YUSANH](#)
- Зубок Ю.А. Проблемы социального развития молодежи в условиях риска // Социологические исследования. 2003. № 4 (228). С. 42–51. EDN: [OOOSZJ](#)
- Иванов И.П. Воспитывать коллективистов: из опыта работы школ Ленинграда и Ленинградской области. Москва : Педагогика, 1982. 80 с.
- Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. Москва : Педагогика, 1989. 206 с.
- Кириякова А.В., Сарже А.В., Эхов С.Ф. Ценностное отношение школьников к труду как проявление деятельности патриотизма: проблемы и пути решения // Вестник Оренбургского государственного университета. 2025. № 1 (245). С. 13–21. <https://10.25198/1814-6457-245-13> EDN: [GVQWIY](#)
- Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социологические исследования. 2003. № 1 (225). С. 109–115. EDN: [OOMWYX](#)
- Майсак Н.В. Диагностика и коррекция личностных особенностей подростков с девиантным поведением : монография. Астрахань : Астраханский университет, 2009. 167 с. EDN: [QYBEHR](#)
- Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности / сост. и авт. вступ. статьи В.В. Кумарин. Москва : Педагогика, 1972. 334 с.
- Макаренко А.С. Флаги на башнях. Москва : Правда, 1983. 478 с.
- Макаренко А.С. О воспитании : сборник / сост. и авт. вступ. ст. В.С. Хелемендик. Москва : Политиздат, 1988. 255 с.
- Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2016. 557 с.
- Мишкевич О.А. Теория и методика социальной работы. Профилактика детского неблагополучия : учеб. пособие. Москва : Юрайт, 2024. 182 с. EDN: [FMKLLK](#)
- Нечаева Т.К. Привлекаем добровольных помощников // Независимый библиотечный адвокат. 2022. № 2. С. 26–32.
- Николаев Г.Г. Анализ нормативной правовой базы обеспечения общественно полезной деятельности молодежи в Российской Федерации // Молодежная общественно полезная деятельность в России : сб. ст. / под общ. ред. А. Поповой. Москва : Фонд «Созидание», 2005. С. 49–83.
- Носова Е.С. Формирование психологической готовности к добровольческой деятельности // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 186–190. EDN: [KNVTMJ](#)
- Перешейна Н.В., Застровцева М.Н. Девиантный школьник : профилактика и коррекция отклонений. Москва : ТЦ Сфера, 2006. 192 с. EDN: [QVDIJH](#)
- Писарев В.А. Практики трудового воспитания в современной школе: результаты анализа // Человек и образование. 2026. № 1. С. 133–143. <https://10.54884/1815-7041-2026-86-1-133-143>
- Подольский Д.А. Исследование формирования социально-моральной компетентности подростков : монография. Тамбов : ООО «Консалтинговая компания Юком», 2017. 120 с. EDN: [YMEMEX](#)
- Потемкина Г.Н. Общественно-полезная деятельность как средство коррекции девиантного поведения подростков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 16 (676). С. 173–182. EDN: [REYRWF](#)

- Савва К.М. Занятие волонтерской деятельностью как проявление социальной активности молодежи // Социальная активность молодежи: векторы развития : сб. материалов II соц.-пед. чтений им. Б.И. Лившица (Екатеринбург, 09–10 ноября 2010 г.). Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2010. С. 69–71. EDN: [TVBZQR](#)
- Соловьева Н.И., Цуцкиридзе К.Г. Медиаволонтерство — инновационный ресурс социальной активности детей и молодежи // Практические советы учителю. 2022. № 5. С. 26–29.
- Тетерский С.В. Анализ практики организованной общественно полезной деятельности (ОПД) (Youth Service) молодежи в России // Молодежная общественно полезная деятельность в России : сб. ст. / под общ. ред. А. Поповой. Москва : Фонд «Созидание», 2005. С. 8–45.
- Торхова А.В., Царик И.А., Чернявская А.С. Профилактика противоправного поведения школьников : пособие для педагогов общеобразовательных учреждений. Минск : Национальный институт образования, 2009. 120 с. EDN: [XCRCUD](#)
- Уокер Т. Финская система обучения: Как устроены лучшие школы в мире. Москва : Альпина Пабlishер. 2018. 254 с.
- Фельдштейн Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования // Известия Российской Академии Образования. 2009. № 1. С. 3–9. EDN: [JXUZYN](#)
- Чешагорова Н.В. Поддержка общественных и ученических инициатив и проектов, в том числе в сфере добровольчества (волонтерства) // Управление качеством образования. 2022. № 2. С. 81–87.
- Шубович М.М., Гринева Е.А., Бибикова Н.В. Формирование социальной ответственности у старшеклассников средствами волонтерской деятельности // Поволжский педагогический поиск. 2025. № 3 (53). С. 91–100. EDN: [OWGDUN](#)
- Gil F., Sharon B., Shlomi H., Tirtza C., Lilach B.-M., Ariela G., Yossi H.-F., Riki T. After school: Volunteering in community emergency services and substance use among Israeli adolescents // Psychology in the Schools. 2023. Vol. 60. No. 7. P. 2579–2591. <https://10.1002/pits.22878>
- Heur M., Hairapetian M. Evaluating the immediate emotional impact of community volunteering on high school students // Journal of Student Research. 2025. Vol. 14. No. 1. Article no. 8738. <https://10.47611/jsrhs.v14i1.8738>
- Höylä S. Youth work in Finland. Helsinki: HUMAK, 2012. 24 p.
- Lundberg E., Abdelzadeh A. The role of youth extracurricular activities and political intentions in later political participation and civic engagement // Journal of Adolescence. 2025. Vol. 97. No. 3. P. 662–674. <https://10.1002/jad.12443>
- Madsen L., Pawlowski C.S., Schipperijn J., Chinapaw M.J.M., Altenburg T.M. Co-creating a systems map with adolescents: combining participatory research and systems thinking in YoPA Denmark // Health Promotion International Journal. 2025. Vol. 40. No. 5. Article no. daaf174. <https://10.1093/heapro/daaf174>
- Oubiña López M., Gómez Baya D. Interventions to promote civic engagement among youth and its outcomes on mental health: A scoping review // Children. 2025. Vol. 12. No. 6. Article no. 665. <https://10.3390/children12060665>

Вклад авторов:

В.В. Насонкин — концептуализация, разработка научно-методического решения, анализ и обобщение нормативно-правовых актов, формулирование выводов, написание и редактирование текста. Е.Н. Касаркина — формулирование идеи и дизайна статьи, анализ и обобщение данных литературы, научный анализ полученных результатов, написание, редактирование и оформление текста. Д.В. Бондаренко — обсуждение результатов, написание и редактирование текста, перевод рукописи на английский язык. Все авторы ознакомлены с окончательной версией статьи и одобрили ее.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Насонкин Владимир Владиславович, кандидат юридических наук, доктор политических наук, профессор, профессор кафедры сравнительной образовательной политики, Российский университет дружбы народов (Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6). ORCID: [0000-0002-9544-8531](https://orcid.org/0000-0002-9544-8531); eLibrary SPIN-код: 4315-0515. E-mail: nasonkin@mail.ru

Касаркина Елена Николаевна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социологии и социальной работы, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва (Российская Федерация, 430005, Республика Мордовия, Саранск, ул. Большевикская, д. 68). ORCID: [0000-0003-4213-8211](https://orcid.org/0000-0003-4213-8211); eLibrary SPIN-код: 1957-6462; Researcher ID: ACC-4967-2020. E-mail: cienovik@mail.ru

Бондаренко Дмитрий Владимирович, кандидат юридических наук, почетный работник сферы образования Российской Федерации, член Российской академии юридических наук, старший научный сотрудник учебно-научного института сравнительной образовательной политики, Российский университет дружбы народов (Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6). ORCID: [0000-0002-9616-2412](https://orcid.org/0000-0002-9616-2412), ResearcherID: L-6147-2018, SPIN-код: 8932-0558, Scopus Author ID: 57208397002. E-mail: bondarenko-dmvl@rudn.ru

История статьи:

Поступила в редакцию 19 ноября 2025 г.

Доработана после рецензирования 24 декабря 2025 г.

Принята к печати 26 декабря 2025 г.



DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-75-87

EDN: IUVVNK

UDC 159.9.072:81'23

Brief research report

Natural and Synthesized Voices in Foreign-Language Listening: A Pilot Study of Text Comprehension and Semantic-Differential Ratings

Mikhail O. Matveev¹, Olga A. Ulyanina^{1,2}¹ Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), *Dolgoprudny, Russian Federation*² Moscow State University of Psychology & Education, *Moscow, Russian Federation*
 mike-matveev@mail.ru

Abstract. Prosodic organization of speech is relevant to both the comprehension of the spoken text and subjective voice evaluation. This pilot study compared direct comprehension and subjective evaluation of the same English-language educational text voiced by a professional female narrator and a synthesized voice perceived as female. Data from 145 university students (females = 37.9%, males = 62.1%) with an upper-intermediate level of English or higher were analyzed. Each study group listened to only one recording (natural voice: $n = 77$; synthesized voice: $n = 68$). After listening, the participants answered five content-related questions and rated the recording on 12 five-point semantic-differential scales. Direct comprehension scores did not differ between the conditions. In contrast, the semantic-differential ratings varied: after applying the Holm correction, the synthesized recording received less positive ratings on the attractiveness, interest, informativeness, vividness, and scientific validity scales. In the natural-voice condition, factorization revealed components of general evaluation/attractiveness, cognitive accessibility/clarity, and activation. In the synthesized voice condition, the structure was less compact: cognitive-evaluative, activation/richness, and expressive-appeal components were identified, with the fourth eigenvalue also exceeding 1. The obtained data indicate that the two recordings provided similar direct factual comprehension but different subjective ratings. Because the results relate to two specific stimuli, it is impossible to separate the voice source from the speaker's identity and other delivery features.

Keywords: prosody, synthesized speech, listening comprehension, semantic differential, educational audio, foreign-language learning

Funding. The Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation supported the research under agreement No. 075-03-2026-305 of 16 January 2026, within the project Applied Research on the Implementation of Artificial Intelligence Technologies in Higher Education (project code FSMG-2025-0086).



For citation: Matveev, M.O., & Ulyanina, O.A. (2026). Natural and synthesized voices in foreign-language listening: A pilot study of text comprehension and semantic-differential ratings. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 23(1), 75–87. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-75-87> EDN: IUUVNK

Introduction

Spoken language reaches the listener as a structured acoustic event rather than as a sequence of lexical units alone. Pitch changes, rhythm, stress, and pauses mark phrase boundaries, indicate emphasis, and help the listener organize incoming speech (Cole, 2015; Cruttenden, 1997; Cutler et al., 1997; Hirschberg, 2002). Prosodic phrasing can reduce structural ambiguity in sentence comprehension (LaCroix et al., 2019; Schafer et al., 2000). In this functional sense, intoning is part of meaning construction: the same verbal sequence can be perceived differently depending on how emphasis, tempo, and melodic contour are distributed throughout the utterance.

This point is especially relevant to foreign-language listening. Lexical access and syntactic parsing are less automated in a second language, so listeners may rely more on temporal and prosodic cues. Pitch stress can influence what learners remember from spoken discourse (Guan et al., 2022), while speech rate influences perceived comprehensibility and listener evaluation (Munro & Derwing, 1998, 2001). Prosody also conveys emotion and pragmatic stance, which means that the listener processes not only propositional content but also information about how that content is presented (Mauchand et al., 2021; Paulmann & Kotz, 2008).

The voice therefore becomes part of the educational stimulus. Short fragments are sufficient for listeners to form social impressions of the speaker, and those impressions are sensitive to voice pitch and tempo (Apple et al., 1979; Baus et al., 2019; McAleer et al., 2014). In multimedia learning, the speaker's voice can function as a social cue (Mayer et al., 2003). In classroom communication, vocal delivery changes how motivational messages are perceived (Paulmann & Weinstein, 2025). These findings make it possible to identify at least two outcomes of educational listening: whether the learner can reconstruct the factual content and how the learner evaluates the auditory presentation itself.

In the text-to-speech context, this distinction becomes increasingly important. Early work showed increased short-term memory loads when synthesized speech was used (Luce et al., 1983), while more recent studies provided a less consistent picture. Human speech is often preferable, but comprehension depends on the task, the listener, and the particular synthesis used (Curtin & Ayaz, 2017; Gong, 2023; Rodero, 2017). Dylman and colleagues (2025), for example, found that both intonation and voice type could influence listening comprehension in children. Therefore, the practical question is not simply whether synthesized speech is 'better' or 'worse' than natural speech. A synthesized recording can remain intelligible while eliciting different emotional or evaluative responses.

The semantic differential offers a compact way to describe such responses. Osgood and colleagues (1957) showed that bipolar adjective scales are often

organized around broad dimensions, commonly described as Evaluation, Potency, and Activity. However, these dimensions should not be viewed as invariant templates. A task-specific semantic differential is constructed around the rated object, and its factorial organization can vary depending on the stimulus and the group. Voronin (2018), for example, demonstrated that contrasting groups of respondents can construct different semantic structures around the same domain. This is relevant in this case, as the presented adjective pairs were selected to represent several aspects of listening comprehension—overall evaluation and attractiveness, cognitive accessibility and credibility, and activation—yet their empirical organization could have emerged from the ratings.

The present study combines a short comprehension test with a semantic-differential evaluation of two female-voiced realizations of the same English educational text. It is deliberately framed as a pilot study. The study design does not involve manipulation of individual acoustic variables and does not allow for the general effect of natural and synthesized speech to be determined. However, it can address a more specific question of whether the two recordings with identical verbal content produce similar direct comprehension and whether the students describe their listening experience in the same way. Factorization of the semantic-differential ratings is used as a research method to examine how the adjective pairs are organized within each voiced version.

Purpose and hypotheses

The study compared direct comprehension and semantic-differential ratings after the participants listened to the same foreign-language educational text delivered the natural or synthesized female voice.

Hypothesis 1: Direct comprehension will be higher after listening to the natural voice recording than after listening to the synthesized voice recording.

Hypothesis 2: The natural voice recording will receive more positive semantic-differential ratings than the synthesized voice recording.

Methods

Design and stimuli

The pilot analysis used two conditions: a natural female professional voice and a synthesized female voice.

The verbal material was a 789-word English informational text on the history of coffee, its social role, and its physiological effects. The professional recording was taken from a publicly available copy of the BBC video *What does coffee do to your body?*¹. The professional narrator was a woman. The first author transcribed the text and used an online text-to-speech service to generate a synthetic version based on the transcript. The selected synthesized voice sounded female. Both recordings contained the same spoken text.

¹ Learn English through Mass Media. (2024, May 16). *What does coffee do to your body?* BBC World Service.mp4 [Video]. VK Video. https://vkvideo.ru/video-200164765_456240346

The recordings were played in routine classroom settings. Before playback, the instructor asked the students to listen carefully to the recording and independently complete an online form after listening. Written informed consent was obtained before participation. The responses were anonymous.

Participants

The sample included 145 persons, 77 of whom listened to the professional natural voice and 68 listened to the synthesized voice. The participants were students at Moscow Institute of Physics and Technology (MIPT) or Moscow State Linguistic University (MSLU) and had an English proficiency level of upper-intermediate or above, as determined by university placement or achievement testing and program requirements. The stimuli were divided into groups, and each participant listened to only one recording. The main characteristics of the samples are presented in Table 1.

Table 1

Sample characteristics depending on voice conditions

Characteristic	Professional natural voice	Synthesized voice
<i>N</i>	77	68
Age, <i>M</i> (<i>SD</i>)	20.91 (1.70)	19.78 (1.42)
Age, median [IQR]	21 [20–22]	20 [19–21]
Women / men, <i>n</i>	31 / 46	24 / 44
MIPT / MSLU, <i>n</i>	51 / 26	45 / 23
Study year, median [IQR]	4 [2–4]	3 [1–3]

Note. The conditions were similar in gender ($p = 0.539$) and institution ($p = 0.994$), but differed in age ($p < 0.001$) and study year ($p < 0.001$).

Measurements

Five items were scored for direct comprehension. Three were multiple-choice questions and two required short answers (see Appendix). Each correct answer received one point; the total score ranged from 0 to 5. Spelling errors and minor spelling variations were ignored.

The semantic differential contained 12 bipolar scales presented in Russian. The pairs were selected to cover three content domains relevant to auditory evaluation: general evaluation and attractiveness (Useful—Harmful, Attractive—Repulsive, Interesting—Boring, Bright—Dull, Captivating—Ordinary, Beautiful—Prosaic, Rich—Empty), cognitive accessibility and credibility (Simple—Complex, Informative—Confusing, Concrete—Abstract, Scientifically Valid—Dubious), and activation (Calming—Stimulating). This grouping was a content rationale for selecting adjectives, not a predetermined factor model. The procedure followed the general semantic-differential approach of Osgood and colleagues (1957) and the logic of task-specific semantic differentials (Voronin, 2018); it was not intended as a psychodiagnostic scale. Responses ranged from 1 for the left pole to 5 for the right pole. For the rating pairs, lower scores therefore indicated proximity to the more favourable left pole. The Calming—Stimulating pair was interpreted as an activation continuum rather than as a positive—negative pair. The order of the poles was not varied, which could have increased position-related response bias.

Data analysis

The two voice conditions were compared using the Mann—Whitney *U*-test. The Holm correction was applied to all the 12 scale-level comparisons, and the rank-biserial correlation (*rrb*) was used as the effect size. The semantic differential dimension was examined separately in the two conditions. Exploratory principal component analyses utilized the correlation matrix and Varimax rotation. The number of components was examined using the Kaiser criterion (eigenvalues > 1), visual inspection of scree plots, and comparison of two- and three-component solutions (Fabrigar et al., 1999; Voronin, 2018). Because the sample was small and the solutions were not identical across conditions, factorization was interpreted descriptively, and factor scores were not compared between the groups.

Results

Objective comprehension

The professional natural voice group obtained $M = 3.23$ ($SD = 0.89$; median = 3), and the synthesized voice group obtained $M = 3.10$ ($SD = 0.93$; median = 3). The distributions did not differ, $U = 2800.5$, $p = 0.445$, $rrb = 0.070$. Hypothesis 1 was not confirmed.

Semantic-differential ratings

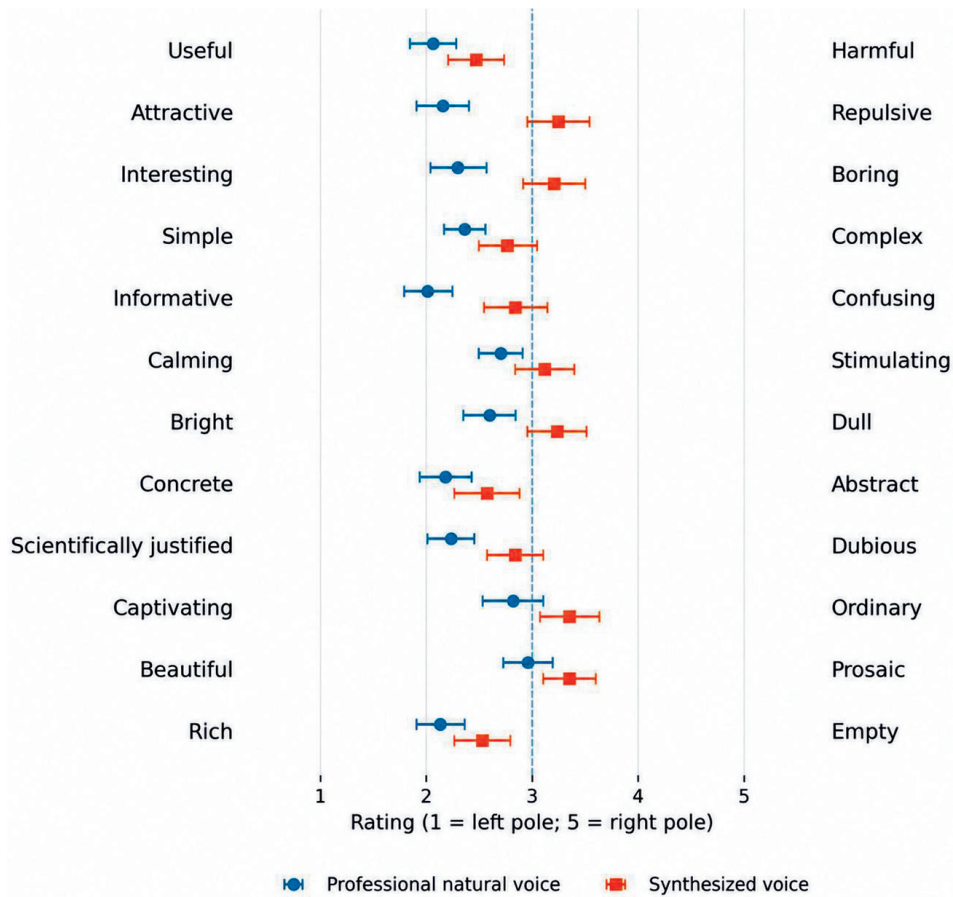
Figure presents mean ratings for all the 12 semantic pairs, and Table 2 provides the corresponding descriptive statistics, Mann—Whitney tests, effect sizes, and Holm-corrected *p* values. The left and right poles are shown directly in the figure. Scores ranged from 1 (left pole) to 5 (right pole); for the rating pairs, lower scores indicate a more favourable evaluation. The largest differences between the conditions concerned attractiveness, interest, informativeness, brightness, and scientific credibility.

Table 2

Semantic-differential ratings depending on the voice conditions

Scale	<i>M</i> (<i>SD</i>)		<i>U</i>	<i>rrb</i>	Holm <i>p</i>
	Professional voice	Synthesized voice			
Useful—Harmful	2.06 (0.99)	2.47 (1.14)	2084.0	–0.204	0.166
Attractive—Repulsive	2.16 (1.10)	3.25 (1.24)	1369.0	–0.477	< 0.001
Interesting—Boring	2.30 (1.18)	3.21 (1.23)	1554.5	–0.406	< 0.001
Simple—Complex	2.36 (0.90)	2.76 (1.13)	2138.5	–0.183	0.166
Informative—Confusing	2.01 (1.04)	2.84 (1.28)	1647.0	–0.371	< 0.001
Calming—Stimulating	2.70 (0.95)	3.12 (1.17)	2111.5	–0.193	0.166
Bright—Dull	2.60 (1.09)	3.24 (1.19)	1848.0	–0.294	0.013
Concrete—Abstract	2.18 (1.10)	2.57 (1.33)	2209.0	–0.156	0.166
Scientifically justified—Dubious	2.23 (1.00)	2.84 (1.11)	1779.0	–0.320	0.005
Captivating—Ordinary	2.82 (1.27)	3.35 (1.21)	1980.5	–0.244	0.068
Beautiful—Prosaic	2.96 (1.09)	3.35 (1.06)	2105.0	–0.196	0.166
Rich—Empty	2.13 (1.04)	2.53 (1.14)	2085.0	–0.204	0.166

Note. Lower values indicate proximity to the adjective on the left. Negative *rrb* values indicate lower ratings in the professional natural voice condition.



Mean semantic-differential ratings depending on the voice conditions with 95% bootstrap confidence intervals

Note. Scores range from 1 (left pole) to 5 (right pole). For evaluative pairs, lower values indicate a more favorable rating; the Calming–Stimulating pair represents activation rather than valence.

Source: created by Mikhail O. Matveev and Olga A. Ulyanina using Python 3.13.5 and Matplotlib 3.10.8.

After the Holm correction, significant differences remained for the pairs: Attractive—Repulsive, Interesting—Boring, Informative—Confusing, Bright—Dull, and Scientifically Valid—Dubious. The synthesized recording received less favorable mean across all the significant comparisons.

Factor structure

In the professional natural voice condition, the Kaiser criterion retained three components (eigenvalues = 5.00, 1.46, and 1.11); together, they explained 63.1% of the variance. In the synthesized voice condition, four eigenvalues exceeded 1 (4.69, 1.34, 1.28, and 1.18). The first three explained 60.9% of the variance. Scree plots showed a dominant first component followed by smaller components in both conditions. Two-component solutions explained 53.8 and 50.3% of the variance and left the Calming–Stimulating scale weakly represented. Therefore, three-component Varimax solutions were inspected as a parsimonious descriptive representation (Tables 3 and 4). The fourth synthesized component was viewed as

evidence that the structure in that condition could be more differentiated than a three-component summary might suggests.

Table 3

Three-component Varimax solution in the professional natural voice condition

Scale	Component 1	Component 2	Component 3
Useful—Harmful	0.627	0.102	0.374
Attractive—Repulsive	0.800	0.266	0.104
Interesting—Boring	0.829	0.155	–0.091
Simple—Complex	–0.070	0.801	0.099
Informative—Confusing	0.485	0.642	–0.134
Calming—Stimulating	–0.029	–0.021	0.903
Bright—Dull	0.726	0.044	–0.253
Concrete—Abstract	0.135	0.684	–0.103
Scientifically justified—Dubious	0.612	0.401	–0.005
Captivating—Ordinary	0.773	–0.053	0.026
Beautiful—Prosaic	0.636	0.024	–0.210
Rich—Empty	0.879	0.040	0.010
Variance explained, %	38.8	15.0	9.3

Note. Loadings with |.40| or greater are shown in bold.

Table 4

Three-component Varimax solution in the synthesized voice condition

Scale	Component 1	Component 2	Component 3
Useful—Harmful	0.788	0.032	0.325
Attractive—Repulsive	0.478	–0.092	0.637
Interesting—Boring	0.650	–0.117	0.497
Simple—Complex	0.123	0.441	0.471
Informative—Confusing	0.793	0.186	0.276
Calming—Stimulating	0.261	0.739	–0.123
Bright—Dull	0.158	–0.172	0.828
Concrete—Abstract	0.675	–0.078	–0.027
Scientifically justified—Dubious	0.750	–0.019	0.140
Captivating—Ordinary	0.181	0.140	0.794
Beautiful—Prosaic	0.374	–0.335	0.387
Rich—Empty	0.471	–0.609	0.000
Variance explained, %	28.5	11.1	21.3

Note. Loadings with |.40| or greater are shown in bold.

In the professional natural voice condition, Component 1 was dominated by general evaluation/attractiveness, Component 2 was dominated by cognitive accessibility/clarity, and Component 3 was dominated by activation. In the

synthesized voice condition, the three-component solution separated cognitive-evaluative descriptors, activation/richness, and expressive attractiveness less cleanly; the fourth eigenvalue above 1 indicates additional residual structure.

Discussion

Both recordings produced similar scores on the five items related to direct comprehension. In this pilot sample, the results do not support the superiority of the professional natural voice for factual comprehension. This finding is compatible with previous research showing that synthesized speech can remain intelligible even when it differs from natural speech in terms of processing requirements or listener evaluation (Curtin & Ayaz, 2017; Rodero, 2017). The result should not be generalized to other voices or longer-term learning outcomes.

The semantic differential revealed a different pattern. After correcting for multiple testing, the students rated the synthesized recording as less attractive, less interesting, less informative, more boring, and less scientifically valid. This result is consistent with previous findings that human and synthesized voices can differ in listener evaluations even when both remain intelligible (Curtin & Ayaz, 2017; Gong, 2023; Luce et al., 1983; Rodero, 2017). Thus, Hypothesis 2 was partially supported: the expected direction was observed across several rating scales, but not on every pair.

The factorization is also informative. The 12 adjective pairs were selected to represent several content domains, but this selection did not predetermine the statistical structure. In the professional natural voice condition, the three-component solution identified a broad evaluation/attractiveness component, a cognitive-accessibility component, and an activation component dominated by Calming–Stimulating. In the synthesized voice condition, the organization was less compact: the Kaiser criterion indicated four components, while the three-component solution only approximately separated cognitive-evaluative descriptors, activation/richness, and expressive attractiveness. Thus, Simple–Complex and Calming–Stimulating do not behave as conventional indicators of the same general evaluative dimension. The difference between the conditions is consistent with the psychosemantic view that the structure of the task-specific semantic differential depends on the rated object and the context of evaluation (Osgood et al., 1957; Voronin, 2018). Given the small group sizes, these factorial solutions should be considered preliminary.

The practical implications are intentionally limited. A brief comprehension assessment revealed no differences between the two recordings, whereas several subjective ratings did. For developers and teachers using synthesized audio in foreign language educational materials, this suggests that a pilot evaluation with a target group of learners could reveal differences in perceived attractiveness, informativeness, brightness, or credibility that a brief factual test might miss. This study does not determine the acoustic characteristic responsible for these differences, nor does it establish a general advantage of natural speech.

Limitations. The study compared one professional natural voice recording with one synthesized voice recording. The voice source was not separated from the speaker's identity, vocal quality, duration, or tempo of speech. Therefore, the results obtained are applicable only to these stimuli.

The semantic-differential poles were presented in a fixed order, which could have led to position-related response bias. The comprehension test contained only five items and assessed direct fact retrieval. The factor analyses were conducted on relatively small subgroups and should therefore be considered preliminary; replication with a larger sample and a balanced pole order is needed.

Conclusion

In this pilot study, a professional natural female voice and synthesized female voice produced similar direct comprehension of the same English educational text but elicited different subjective evaluations. The natural voice recording was rated more favourably on attractiveness, interest, informativeness, brightness, and scientific credibility. Exploratory factor analysis also revealed that the semantic-differential ratings were organized differently in the two conditions. These findings apply to the two recordings used here and cannot be attributed solely to the voice source. However, they support the feasibility of analyzing comprehension and listener evaluation as separate outcomes in foreign-language educational listening.

References

- Apple, W., Streeter, L.A., & Krauss, R.M. (1979). Effects of pitch and speech rate on personal attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(5), 715–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.5.715>
- Baus, C., McAleer, P., Marcoux, K., Belin, P., & Costa, A. (2019). Forming social impressions from voices in native and foreign languages. *Scientific Reports*, 9(1), 414. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-36518-6>
- Cole, J. (2015). Prosody in context: A review. *Language, Cognition and Neuroscience*, 30(1-2), 1–31. <https://doi.org/10.1080/23273798.2014.963130>
- Cruttenden, A. (1997). *Intonation* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139166973>
- Curtin, A., & Ayaz, H. (2017). Cognitive considerations in auditory user interfaces: Neuroergonomic evaluation of synthetic speech comprehension. In D. Harris (Eds.). *Engineering Psychology and Cognitive Ergonomics: Performance, Emotion and Situation Awareness. EPCE 2017. Lecture Notes in Computer Science*, vol. 10275 (pp. 106–116). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58472-0_9
- Cutler, A., Dahan, D., & van Donselaar, W. (1997). Prosody in the comprehension of spoken language: A literature review. *Language and Speech*, 40(2), 141–201. <https://doi.org/10.1177/002383099704000203>
- Dylman, A.S., Champoux-Larsson, M.-F., & Frances, C. (2025). Prosody! When intonation helps and there is an effect... on listening comprehension in children. *Educational Psychology*, 45(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2446778>

- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C., & Strahan, E.J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989x.4.3.272>
- Gong, C. (2023). AI voices reduce cognitive activity? A psychophysiological study of the media effect of AI and human newscasts in Chinese journalism. *Frontiers in Psychology*, 14, 1243078. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1243078>
- Guan, C.Q., Meng, W., Morett, L.M., & Fraundorf, S.H. (2022). Mapping pitch accents to memory representations in spoken discourse among Chinese learners of English: Effects of L2 proficiency and working memory. *Frontiers in Psychology*, 13, 870152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.870152>
- Hirschberg, J. (2002). Communication and prosody: Functional aspects of prosody. *Speech Communication*, 36(1-2), 31–43. [https://doi.org/10.1016/s0167-6393\(01\)00024-3](https://doi.org/10.1016/s0167-6393(01)00024-3)
- LaCroix, A.N., Blumenstein, N., Houlihan, C., & Rogalsky, C. (2019). The effects of prosody on sentence comprehension: Evidence from a neurotypical control group and seven cases of chronic stroke. *Neurocase*, 25(3-4), 106–117. <https://doi.org/10.1080/13554794.2019.1630447>
- Luce, P.A., Feustel, T.C., & Pisoni, D.B. (1983). Capacity demands in short-term memory for synthetic and natural speech. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 25(1), 17–32. <https://doi.org/10.1177/001872088302500102>
- Mauchand, M., Caballero, J.A., Jiang, X., & Pell, M.D. (2021). Immediate online use of prosody reveals the ironic intentions of a speaker: Neurophysiological evidence. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 21(1), 74–92. <https://doi.org/10.3758/s13415-020-00849-7>
- Mayer, R.E., Sobko, K., & Mautone, P.D. (2003). Social cues in multimedia learning: Role of speaker's voice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 419–425. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.419>
- McAleer, P., Todorov, A., & Belin, P. (2014). How do you say 'Hello'? Personality impressions from brief novel voices. *PLoS ONE*, 9(3), e90779. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0090779>
- Munro, M.J., & Derwing, T.M. (1998). The effects of speaking rate on listener evaluations of native and foreign-accented speech. *Language Learning*, 48(2), 159–182. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00038>
- Munro, M.J., & Derwing, T.M. (2001). Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech: The role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 451–468. <https://doi.org/10.1017/s0272263101004016>
- Osgood, C.E., Suci, G.J., & Tannenbaum, P.H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Paulmann, S., & Kotz, S.A. (2008). Early emotional prosody perception based on different speaker voices. *NeuroReport*, 19(2), 209–213. <https://doi.org/10.1097/wnr.0b013e3282f454db>
- Paulmann, S., & Weinstein, N. (2025). Motivating tones to enhance education: The effects of vocal awareness on teachers' voices. *British Journal of Educational Psychology*, 95(2), 551–564. <https://doi.org/10.1111/bjep.12737>
- Rodero, E. (2017). Effectiveness, attention, and recall of human and artificial voices in an advertising story. Prosody influence and functions of voices. *Computers in Human Behavior*, 77, 336–346. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.044>
- Schafer, A.J., Speer, S.R., Warren, P., & White, S.D. (2000). Intonational disambiguation in sentence production and comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29(2), 169–182. <https://doi.org/10.1023/a:1005192911512>

Voronin, A.N. (2018). Modifications of semantic space of interpersonal perception of bilingualism at different levels of discursive abilities. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(4), 410–430. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-410-430>

APPENDIX

Comprehension items and scoring key

No.	Item	Correct answer
1	How did coffee houses contribute to social change during the Enlightenment?	They provided venues for business, politics, and sharing ideas
2	What is the main active ingredient in coffee?	Caffeine
3	How does caffeine affect the nervous system?	It blocks adenosine receptors to boost alertness
4	Coffee has been consumed for at least _____ years, shaping global culture.	1,500
5	Drinking too much coffee may cause side effects such as _____ and nervousness.	Insomnia

Authors' contribution:

Mikhail O. Matveev — study design, stimulus preparation, data collection, statistical analysis, data visualization, interpretation of results, initial text preparation, and manuscript editing. *Olga A. Ulyanina* — study design, data collection, interpretation of results, project coordination, scientific supervision, and manuscript writing and editing. All authors have read and approved the final version of the article.

Conflict of interests:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bio notes:

Mikhail O. Matveev, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University) (9 Institutsky Lane, Dolgoprudny, Moscow Region, 141701, Russian Federation). ORCID: [0000-0003-3629-1332](https://orcid.org/0000-0003-3629-1332); Scopus Author ID: 57211157583; ResearcherID: AAS-7819-2020; eLibrary SPIN-code: 4248-4335. E-mail: mike-matveev@mail.ru

Olga A. Ulyanina, Dr. Sci. in Psychology, Associate Professor, Head of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education (29 Sretenka St, Moscow, 127051, Russian Federation); Chief Research Fellow, Center for Applied Linguistic Research and Testing ISTOK, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University) (9 Institutsky Lane, Dolgoprudny, Moscow Region, 141701, Russian Federation). ORCID: [0000-0001-9300-4825](https://orcid.org/0000-0001-9300-4825); 9283-7824; Scopus Author ID: 57207950411; ResearcherID: AAF-2050-2020; eLibrary SPIN-code. E-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Article history:

Received 18 January, 2026

Revised 25 January, 2026

Accepted 25 January, 2026

DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-75-87

EDN: IUUVNK

УДК 159.9.072:81'23

Краткое сообщение

Естественный и синтезированный голос при аудировании на иностранном языке: пилотажное исследование понимания текста и оценок по семантическому дифференциалу

М.О. Матвеев¹ , О.А. Ульянина^{1, 2} 

¹ Московский физико-технический институт (Национальный исследовательский университет), Долгопрудный, Российская Федерация

² Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация
 mike-matveev@mail.ru

Аннотация. Просодическая организация речи связана как с пониманием звучащего текста, так и с субъективной оценкой голоса. В пилотажном исследовании сопоставлялись непосредственное понимание и субъективная оценка одного и того же англоязычного учебного текста, озвученного профессиональным диктором-женщиной и синтезированным голосом, воспринимаемым как женский. Проанализированы данные 145 студентов (37,9 % женщин, 62,1 % мужчин) с уровнем английского языка не ниже Upper-Intermediate. Каждая учебная группа прослушивала только одну запись (естественный голос: $n = 77$; синтезированный голос: $n = 68$). После аудирования участники отвечали на пять вопросов по содержанию и оценивали запись по 12 пятибалльным шкалам семантического дифференциала. Показатели понимания между условиями не различались ($U = 2800,5$; $p = 0,445$; $r_{rb} = 0,070$). Оценки по семантическому дифференциалу, напротив, различались: после поправки Холма синтезированная запись получила менее положительные оценки по шкалам привлекательности, интереса, информативности, яркости и научной обоснованности. Для естественного голоса факторизация выявила компоненты общей оценки/привлекательности, когнитивной доступности/ясности и активации. Для синтезированного голоса структура оказалась менее компактной: были выделены когнитивно-оценочный компонент, компонент активации/насыщенности и компонент выразительной привлекательности, при этом четвертое собственное значение также превышало 1. Полученные данные показывают, что две записи обеспечили сходное непосредственное понимание фактической информации, но получили разные субъективные оценки. Результаты относятся к двум конкретным стимулам и не позволяют отделить источник голоса от личности говорящего и других особенностей подачи.

Ключевые слова: просодия, синтез речи, аудирование, семантический дифференциал, образовательное аудио, обучение иностранному языку

Финансирование. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации поддержало исследование в рамках соглашения № 075-03-2026-305 от 16 января 2026 г. в рамках проекта «Прикладные исследования по внедрению технологий искусственного интеллекта в высшее образование» (шифр научной темы: FSMG-2025-0086).

Для цитирования: Matveev M.O., Ulyanina O.A. Natural and synthesized voices in foreign-language listening: A pilot study of text comprehension and semantic-differential

ratings // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2026. Т. 23. № 1. С. 75–87. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-75-87>
EDN: IUUVNK

Вклад авторов:

М.О. Матвеев — планирование исследования, подготовка стимульного материала, сбор данных, статистический анализ, визуализация данных, интерпретация результатов, подготовка первоначального текста и редактирование рукописи. *О.А. Ульянина* — планирование исследования, сбор данных, интерпретация результатов, координация и научное руководство проектом, редактирование рукописи. Все авторы ознакомлены с окончательной версией статьи и одобрили ее.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Матвеев Михаил Олегович, кандидат филологических наук, доцент департамента иностранных языков, Московский физико-технический институт (Национальный исследовательский университет) (Российская Федерация, 141701, Московская область, Долгопрудный, Институтский пер., д. 9). ORCID: [0000-0003-3629-1332](https://orcid.org/0000-0003-3629-1332); Scopus Author ID: 57211157583; ResearcherID: AAS-7819-2020; eLibrary SPIN-код: 4248-4335. E-mail: mike-matveev@mail.ru

Ульянина Ольга Александровна, доктор психологических наук, доцент, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (Российская Федерация, 127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29); главный научный сотрудник Центра прикладных лингвистических исследований и тестирования «ИСТОК», Московский физико-технический институт (Национальный исследовательский университет) (Российская Федерация, 141701, Московская область, Долгопрудный, Институтский пер., д. 9). ORCID: [0000-0001-9300-4825](https://orcid.org/0000-0001-9300-4825); Scopus Author ID: 57207950411; ResearcherID: AAF-2050-2020; eLibrary SPIN-код: 9283-7824. E-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

История статьи:

Поступила в редакцию 18 января 2026 г.

Доработана после рецензирования 25 января 2026 г.

Принята к печати 25 января 2026 г.

DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-88-106

EDN: IZTXVC

УДК 159.9.07

Исследовательская статья

Разработка и апробация опросника для ретроспективной оценки игровой деятельности в дошкольном возрасте

А.Н. Веракса^{1,2}, Е.А. Змиева²✉, Д.В. Чумаченко¹,
Ю.И. Семенов³

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

³ Научно-образовательный центр ГБУ «Академия наук Республики Саха (Якутия)», Якутск, Российская Федерация
✉lizazmieva.msu@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты разработки и апробации ретроспективного опросника для подростков, направленного на оценку игровой деятельности в дошкольном возрасте. Актуальность исследования обусловлена недостатком стандартизированных методов ретроспективной оценки игры как ведущей деятельности дошкольного возраста, что препятствует изучению ее роли в последующем развитии человека. В исследовании приняли участие 743 подростка 14–18 лет ($M_{age} = 16,6$, $SD = 1,04$) из четырех регионов Российской Федерации, из них 440 девушек и 321 юноша (2 человека не указали пол). Проверка психометрических характеристик показала приемлемую факторную структуру опросника, достаточную внутреннюю согласованность шкал и подтвержденную критериальную валидность. Разработанный опросник включает пять шкал: Интерес к игровой деятельности, Игра со сверстниками, Игра со взрослыми, Сюжетно-ролевая игра, Цифровая игра. Установлены значимые связи между показателями ретроспективной оценки игровой деятельности и параметрами психологического благополучия по методике ЕРОСН (Вовлеченность, Упорство, Оптимизм, Взаимосвязь, Счастье). Наиболее выраженные связи выявлены для шкал, характеризующих игру со сверстниками, игру со взрослыми и интерес к игровой деятельности. Шкала цифровой игры не продемонстрировала значимых связей с психологическим благополучием, тогда как сюжетно-ролевая игра показала слабую, но статистически значимую связь. Полученные данные подтверждают перспективность использования ретроспективного опросника в отношении детской игры для изучения ее прогностической роли в развитии и подчеркивают необходимость дальнейшей доработки инструмента и его валидации на более широких выборках.

Ключевые слова: игровая деятельность, дошкольный возраст, ведущая деятельность, ретроспективный опросник, психологическое благополучие, подростки

© Веракса А.Н., Змиева И.А., Чумаченко Д.В., Семенов Ю.И., 2026



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Для цитирования: Веракса А.Н., Змиева Е.А., Чумаченко Д.В., Семенов Ю.И. Раз-
работка и апробация опросника для ретроспективной оценки игровой деятельности
в дошкольном возрасте // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия:
Психология и педагогика. 2026. Т. 23. № 1. С. 88–106. [http://doi.org/10.22363/2313-1683-
2026-23-1-88-106](http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-88-106) EDN: IZTXVC

Введение

Несмотря на признание игры в качестве ведущей деятельности дошколь-
ного периода и многочисленные эмпирические данные о ее ключевой роли
в когнитивном, эмоциональном и социальном развитии детей дошкольного
возраста (Гаврилова, Сурилова, Сухих, 2025; Bodrova, Leong, 2015; Lai et al.,
2018; Lillard et al., 2013; Smits-van der Nat et al., 2026; Veraksa et al., 2024), изу-
чение ее влияния на развитие в последующих возрастах остается ограничен-
ным. Основным препятствием является дефицит стандартизированных мето-
дов, позволяющих ретроспективно оценить игровой опыт человека. Ведущие
методы оценки игровой деятельности, такие как наблюдение или опрос роди-
телей, позволяют получить объективные данные об игре детей, однако мало-
применимы в исследованиях, нацеленных на изучение связи детской игры
с показателями последующего развития, поскольку предполагают проведение
лонгитюдных исследований, которые, в свою очередь, требуют больших ре-
сурсов и имеют методологические ограничения (Kirkham, Lloyd, Stockton,
2018). Ретроспективный метод обладает хорошей надежностью и применяется
в научных исследованиях для выявления связи прошлого опыта с настоя-
щими показателями развития (Bell, Bell, 2018; Smith, Lillard, 2012).

Игровая деятельность в дошкольном возрасте

В отечественной психологии понятие ведущей деятельности является
одним из фундаментальных в контексте изучения развития человека. Сюжет-
но-ролевая игра, являясь ведущей деятельностью в период дошкольного дет-
ства, создает уникальную социальную ситуацию развития, в процессе кото-
рой происходит формирование основных новообразований дошкольного
возраста (Выготский, 1966; Эльконин, 1978). Ключевыми характеристиками
такой игры являются наличие воображаемой ситуации, принятие ребенком на
себя роли и следование правилам, вытекающим из этой роли (Выготский,
1966; Рябкова, Соколова, Львова, 2025; Эльконин, 1978). Однако при обсужде-
нии развивающего потенциала игры необходимо учитывать не только ее при-
сутствие или отсутствие в жизни дошкольника, но и ее социальный контекст.
Взаимодействие в игре со взрослым задает ориентиры развития, в то время
как игра со сверстниками является пространством для освоения коммуни-
кативных навыков, поскольку детям необходимо согласовывать свои действия,
учитывать позицию партнера по игре и самостоятельно выстраивать игровой
сюжет (Белова, Шумакова, 2024; Смирнова, 2024; Bodrova, Leong, 2015;
Veresov, Veraksa, Plotnikova, 2025).

Результаты исследований показывают, что игра является источником
развития тогда, когда переживается ребенком личностно и эмоционально

(Sukhikh, Veresov, Veraksa, 2022; Veraksa, Veresov, Sukhikh, 2022). Согласно результатам исследований, дети указывают на значимую роль игры в собственном благополучии (Hernández-Torrano et al., 2025; Koch, 2018; Waters, Dussert, Loton, 2022). Степень интереса и вовлеченность дошкольника в игровой процесс можно рассматривать как показатели того, насколько игра переживается ребенком и, значит, представлена в его социальной ситуации развития. Таким образом, в парадигме культурно-исторической психологии в отношении игры ключевое значение имеет не только наличие игры, но и то, с кем ребенок играет, а также насколько игра выступает значимой в сознании ребенка.

Помимо традиционных видов игры цифровые игры также стали частью игровой деятельности современных детей дошкольного возраста. Они рассматриваются исследователями как самостоятельные и противоположные традиционным видам игровой деятельности (Mallmann et al., 2025; Veraksa et al., 2024). Было показано, что экранное время вытесняет время, проведенное за традиционной игрой со сверстниками (Putnick et al., 2023). Вместе с тем, согласно результатам метаанализа, цифровые игры негативно связаны с показателями благополучия детей дошкольного возраста (Harverson et al., 2025), что позволяет говорить о цифровой игре как о деятельности, отличной по своему психологическому содержанию и влиянию на развитие. Тем не менее распространенность цифровых игр среди дошкольников требует их обязательного включения в инструментарий оценки игровой деятельности (Плотникова, Бухаленкова, Чичина, 2023).

Таким образом, в методы, направленные на ретроспективную оценку игровой деятельности в дошкольном возрасте, необходимо включать пункты относительно традиционной игры, учитывая предпочитаемых партнеров по игре, цифровой игры, а также интереса и включенности в игровую деятельность как индикатора ведущей роли игры в дошкольный период.

Методы оценки игровой деятельности в дошкольном возрасте

Традиционно ведущим методом оценки игровой деятельности дошкольников является наблюдение. Исследователями разработаны различные структурированные шкалы наблюдения, позволяющие оценить уровень развития сюжетно-ролевой игры, уровень игровой активности, аффективные проявления, особенности взаимодействия детей в процессе игры и др. (Fantuzzo, Mendez, Tighe, 1998; Kaugars, Russ, 2009; Rebelo, Sousa-Gomes, Moreira, 2024; Smilansky, Shefatya, 1990; Swindells, Stagnitti, 2006; Veraksa, Veresov, Sukhikh, 2022). Несомненными преимуществами данного метода являются высокая объективность в сравнении с другими методами, возможность изучения игры в естественных условиях, а также возможность отслеживания динамики игрового поведения в рамках отдельного игрового эпизода. Однако при изучении долгосрочных эффектов игры применение метода наблюдения сопряжено с существенными ограничениями: он требует длительного включения обученных специалистов и предполагает использование ресурсоемких лонгитюдных дизайнов, что затрудняет его широкое применение в исследованиях прогностической роли игры.

Более оперативным способом сбора данных является использование опросников для родителей и воспитателей, где взрослые отвечают на вопросы относительно различных аспектов игровой деятельности ребенка (Плотникова, Гаврилова, Федорова, 2024). Такой подход позволяет преодолеть некоторые ограничения наблюдения, однако порождает новые. Например, субъективность оценок взрослых, а также невозможность оценить внутреннее отношение самого ребенка к игровой деятельности, субъективную значимость игры.

В контексте изучения роли игры в последующем развитии человека наиболее востребованным оказывается ретроспективный метод. В значительном количестве таких исследований подростков или взрослых спрашивают об их игровом опыте в детстве, используя полуструктурированные интервью или авторские анкеты (Burr et al., 2019; Khanna, Brooks, Datt, 2026; Nicholson et al., 2016; Schlesinger et al., 2019; Smith, Lillard, 2012; Ugaste, 2023). Полученные данные свидетельствуют о том, что взрослые признают значимую роль игры в их последующей жизни, особо выделяя важность игры со сверстниками (Fasting, Nøiem, 2024). Более того, исследования демонстрируют связь ретроспективных оценок игры с актуальным субъективным благополучием (Рябкова, Черная, Кан, 2025), а также показывают, что собственный игровой опыт педагогов влияет на предпочитаемые ими стратегии организации игры в работе с детьми (Shin, 2024).

Существующим стандартизированным инструментом для ретроспективной оценки игры является шкала фантазийной игры в детстве (Kirkham, Lloyd, Stockton, 2018), позволяющая оценить удовлетворенность игрой в детстве, частоту игр, а также предпочтение игры с воображаемой ситуацией по сравнению с другими видами игровой деятельности. Валидизация опросника осуществлялась через его соотнесение с показателями развития воображения, что отражает узкую направленность опросника. Кроме того, опросник не включает вопросы о предпочитаемых партнерах по игре и предпочтении цифровых игр, что является частью детского игрового опыта современных подростков.

Таким образом, в современной психологии развития сохраняется противоречие между признанием прогностической роли игры в развитии и благополучии человека и дефицитом ретроспективных инструментов, позволяющих оценить игровой опыт в дошкольном детстве. Отсутствие стандартизированных методов ограничивает возможности изучения долгосрочных эффектов игры, что обуславливает необходимость разработки опросника для ретроспективной оценки игровой деятельности в дошкольном возрасте. В связи с этим **целью настоящего исследования** являлась разработка и апробация ретроспективного инструмента для оценки игровой деятельности в дошкольном возрасте.

Процедура и методы исследования

Процедура

На первом этапе исследования были разработаны пункты для ретроспективной оценки игровой деятельности в дошкольном возрасте на основе теоретического анализа. Формулировка утверждений осуществлялась исходя

из положений культурно-исторического подхода к пониманию игры, а также современных исследований. В разработанный опросник включены пункты относительно игры со взрослыми и сверстниками (Смирнова, 2024; Bodrova, Leong, 2015), сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности (Эльконин, 1978), цифровой игры (Плотникова, Бухаленкова, Чичинина, 2023; Mallmann et al., 2025; Veraksa et al., 2024), а также субъективной вовлеченности в игру в дошкольном возрасте (Koch, 2018; Sukhikh, Veresov, Veraksa, 2022).

На втором этапе исследования была проведена предварительная психометрическая проверка первоначальной версии опросника и его сокращение. На заключительном этапе проводилась основная психометрическая проверка методики и ее валидизация.

Выборка

В исследовании приняли участие 763 подростка в возрасте 14–18 лет ($M_{age} = 16,6, SD = 1,04$) из четырех регионов Российской Федерации: Республики Саха (Якутия), Алтайского края, Ульяновской и Сахалинской областей. Выборку составили 440 девушек (57,67 %) и 321 юноша (42,07 %), двое участников не указали пол (0,26 %). Количество сиблингов у респондентов варьировалось от 0 до 10. На момент опроса все участники являлись учащимися общеобразовательных школ. Сбор данных проводился дистанционно посредством онлайн-платформы «Яндекс-Формы». Участие в исследовании было добровольным и анонимным: респонденты заполняли опросник в свободное время в отсутствие наблюдателей, будучи проинформированными о целях исследования и возможности прервать участие в любой момент. Тем не менее 100 % респондентов полностью завершили прохождение онлайн-формы. Детальные социодемографические характеристики выборки представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Социодемографические характеристики респондентов (N = 763) / Respondents' Sociodemographic Characteristics (N = 763)

Показатели / Indicators	N	%
Пол / Sex		
Женский / Female	440	57,67
Мужской / Male	321	42,07
Не указан / Not specified	2	0,26
Социально-экономический статус / Socio-economic status		
Ниже среднего / Below average	29	3,8
Средний / Average	556	72,9
Выше среднего / Above average	178	23,3
Регион / Region		
Республика Саха (Якутия) / Republic of Sakha (Yakutia)	484	63,4
Алтайский край / Altai Territory	125	16,4
Ульяновская область / Ulyanovsk Region	60	7,9
Сахалинская область / Sakhalin Region	94	12,3
Наличие сиблингов / The presence of siblings		
Да / Yes	665	87,2
Нет / No	98	12,8

Методы и методики

Первая версия *Опросника ретроспективной оценки игровой деятельности в дошкольном возрасте* включала 17 пунктов, однако 4 пункта с факторной нагрузкой менее 0,3 были удалены при последующем анализе. Итоговый перечень утверждений, включенных в опросник, представлен в табл. 2. Участникам исследований предлагалось оценить каждое утверждение по шкале Ликерта от 1 до 5 баллов, где 1 балл означал «совершенно не соответствует», а 5 — «полностью соответствует». Инструкция для участников была сформулирована так: «Давайте на несколько минут вернемся в Ваше детство. Вы еще не пошли в школу. Вспомните, как и во что Вы любили играть в этот период. Насколько приведенные ниже утверждения соответствуют Вашим воспоминаниям?».

Для проверки критериальной валидности разработанного опросника была использована русскоязычная версия *методики ЕРОСН* (Волкова, Волкова, 2025), предназначенная для оценки психологического благополучия подростков. Методика ЕРОСН включает пять шкал: Вовлеченность (Engagement, E), Упорство (Perseverance, P), Оптимизм (Optimism, O), Взаимосвязь (Connectedness, C) и Счастье (Happiness, H), а также интегральный показатель благополучия. Опросник состоит из 20 пунктов, оцениваемых по 5-балльной шкале Ликерта. Выбор данного инструмента обусловлен теоретическими положениями и эмпирическими данными о связи игровой деятельности в дошкольном возрасте с последующим психологическим благополучием (Рябкова, Черная, Кан, 2025; Hernández-Torrano et al., 2025; Koch, 2018; Waters, Dussert, Loton, 2022).

Анализ данных выполнялся в статистическом ПО Jamovi 2.6.45. Использовались тест Бартлетта, тест Кайзера — Мейера — Олкина (КМО), анализ главных компонент, подтверждающий факторный анализ (WLSMV), критерий Шапиро — Уилка, α Кронбаха, коэффициент корреляции Спирмена, критерий Манна — Уитни.

Результаты исследования

Конструктивная валидность

Тест сферичности Бартлетта ($\chi^2 = 2603,332$, $df = 78$, $p < 0,001$) и тест КМО (0,784) показали допустимость применения факторного анализа. После исключения четырех пунктов, показавших низкую корреляцию ($< 0,3$) с остальными пунктами, был проделан эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с вращением Варимакс, количество факторов определялось по критерию Кайзера. Анализ главных компонент показал четырехфакторное решение, которое объяснило 62 % дисперсии (табл. 2).

Фактор 4 включает пункты v12 «Я любил играть в цифровые игры (компьютер, планшет, телефон)» и v8 «Я любил играть в игру, где были роли и сюжеты (например, в магазин, доктора, супергероев)» с противоположными

факторными нагрузками (табл. 2). Поскольку пункты 8 и 12 теоретически представляют собой несвязанные конструкторы, а также эмпирически показали околонулевую корреляцию (R Спирмена = 0,028, $p = 0,43$), было принято решение выделить каждый из этих вопросов в отдельный фактор. Несмотря на приемлемое значение пункта 8 для включения в фактор 1, исходя из теоретических положений этот фактор был выделен в самостоятельный. После предварительной оценки модели была добавлена ковариация между 6 и 7 пунктом, отражающими желание играть в одиночестве. Конфирматорный факторный анализ по шкалам показал хорошую согласованность априорной модели с данными для выборки в целом (метод WLSMV, представлены робастные показатели: CFI — 0,975; TLI — 0,965; RMSEA — 0,046; SRMR — 0,045). Модель представлена на рисунке.

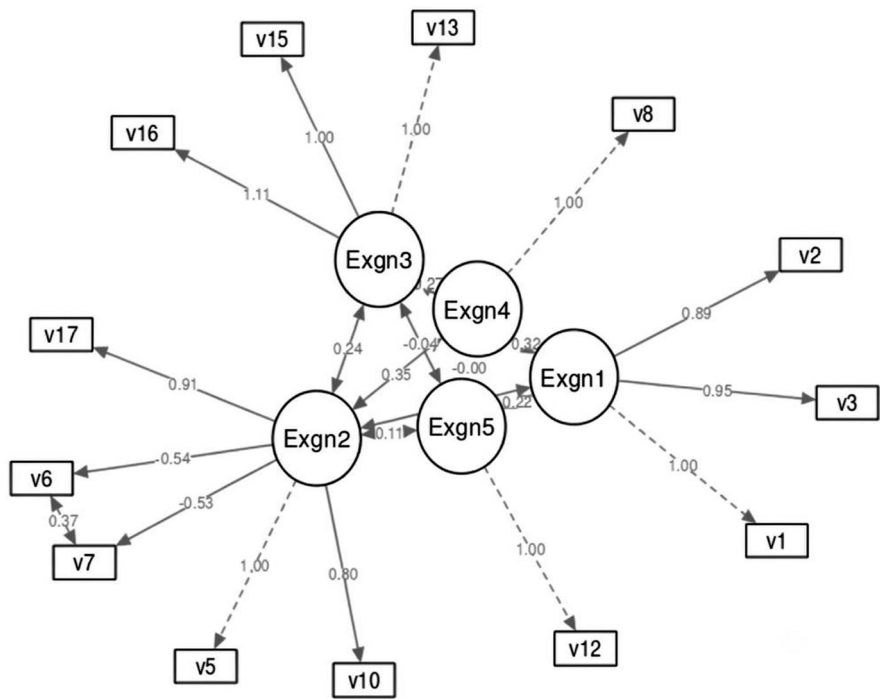
Таблица 2 / Table 2

Матрица факторных нагрузок / Factor Loading Matrix

Пункты / Items	Факторы / Factors				Общность / Community
	1	2	3	4	
v2. Игра была одним из моих самых любимых занятий / Play was one of my favorite things to do	0,846	–	–	–	0,278
v3. Игра часто длилась часами напролет / The Play often lasted for hours on end	0,818	–	–	–	0,324
v1. Я много играл в дошкольном возрасте / I played a lot in preschool	0,774	–	–	–	0,340
v7. Мне нравилось играть в одиночку / I liked playing alone	–	–0,788	–	–	0,362
v6. Игра с другими детьми меня совсем не увлекала / Playing with other children didn't interest me at all	–	–0,702	–	–	0,436
v17. Я много играл с друзьями / I played a lot with my friends	–	0,684	–	–	0,372
v5. У меня был друг, с которым мы много играли / I had a friend with whom we played a lot	–	0,622	–	–	0,397
v10. Я любил играть в подвижные игры (например, прятки) / I loved playing outdoor games (like hide-and-seek)	–	0,470	–	–	0,607
v13. Я много играл с родителями / I played a lot with my parents	–	–	0,811	–	0,318
v16. Я много играл с другими взрослыми (воспитателем, няней, родственниками) / I played a lot with other adults (tutor, babysitter, relatives)	–	–	0,803	–	0,337
v15. Я много играл с бабушками/дедушками / I played a lot with my grandparents	–	–	0,796	–	0,346
v12. Я любил играть в цифровые игры (компьютер, планшет, телефон) / I loved playing digital games (computer, tablet, phone)	–	–	–	0,779	0,335
v8. Я любил играть в игру, где были роли и сюжеты (например, в магазин, доктора, супергероев) / I loved playing where there were roles and plots (like the store, the doctor, superheroes)	0,400	–	–	–0,518	0,510

Примечания. В таблице представлены нагрузки > 0,3. v№ — обозначены номера пунктов опросника. Фактор 1 — Интерес к игровой деятельности; фактор 2 — Игра со сверстниками; фактор 3 — Игра со взрослыми; фактор 4 — Цифровая игра и Сюжетно-ролевая игра.

Notes. The table shows loadings > 0.3. vNo — the questionnaire item numbers are indicated. Factor 1 — Interest in Play Activity; Factor 2 — Play with peers; Factor 3 — Play with adults; Factor 4 — Digital game and Role play.



Структурная модель опросника:

Примечания. v№ — обозначены номера пунктов опросника; Exgn1 — Интерес к игровой деятельности; Exgn2 — Игра со сверстниками; Exgn3 — Игра со взрослыми; Exgn4 — Сюжетно-ролевая игра; Exgn5 — Цифровая игра.

Источник: создано Д.В. Чумаченко с использованием программы Jamovi v2.7.22.0.

The structural model of the questionnaire

Notes. vNo — the questionnaire item numbers are indicated; Exgn1 — Interest in Play Activity; Exgn2 — Play with peers; Exgn3 — Play with adults; Exgn4 — Role play; Exgn5 — Digital game.

Source: created by Dmitry V. Chumachenko using the Jamovi v2.7.22.0 program.

Описательная статистика и внутренняя согласованность

Описательные статистики итоговых шкал опросника представлены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Описательные статистики, показатели надежности и нормальности шкал опросника / Descriptive Statistics, Indicators of Reliability and Normality of the Questionnaire Scales

Название шкал (количество пунктов) / Name of the Scales (Number of Items)	M	SD	Альфа Кронбаха / Cronbach's Alpha	Критерий Шапиро — Уилка / Shapiro—Wilk test
Шкала 1: Интерес к игровой деятельности (3)/ Scale 1: Interest in Play Activity (3)	4,09	0,89	0,804	< 0,001
Шкала 2: Игра со сверстниками (5) / Scale 2: Play with peers (5)	4,16	0,76	0,724	< 0,001
Шкала 3 (3): Игра со взрослыми / Scale 3 (3): Play with adults	2,83	1,09	0,742	< 0,001
Шкала 4 (1): Сюжетно-ролевая игра / Scale 4 (1): Role play	3,78	1,33	—	< 0,001
Шкала 5 (1): Цифровая игра / Scale 5 (1): Digital Game	3,89	1,26	—	< 0,001

Все шкалы имеют хорошую внутреннюю согласованность. Результаты проверки по критерию Шапиро — Уилка свидетельствуют об отклонении распределения баллов от нормального. Хотя для больших выборок такие отклонения встречаются часто, визуальный анализ гистограмм также подтверждает наличие асимметрии. В связи с этим для дальнейшего анализа данных были выбраны непараметрические методы.

Корреляции между шкалами

Все получившиеся корреляции (кроме связи между шкалами общего интереса к игре и игрой со сверстниками) между факторами по шкале Чеддока относятся к разряду слабых. Однако обращает на себя внимание факт отсутствия значимой связи фактора предпочтения цифровой игры с факторами игры со взрослыми и сверстниками (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

Коэффициенты корреляции Спирмена между шкалами опросника и шкалами методики EPOCH / Spearman's Correlation Coefficients Between the Scales of the Questionnaire and the Scales of the EPOCH

Шкалы / Scales	Интерес к игровой деятельности / Interest in Play Activity	Игра со сверстниками / Play with Peers	Игра со взрослыми / Play with Adults	Сюжетно-ролевая игра / Role Play	Цифровая игра / Digital Game
Опросник ретроспективной оценки игровой деятельности в дошкольном возрасте					
Интерес к игровой деятельности / Interest in Play Activity	—				
Игра со сверстниками / Play with Peers	0,328***	—			
Игра со взрослыми / Play with Adults	0,110**	0,213***	—		
Сюжетно-ролевая игра / Role Play	0,273***	0,241***	0,184***	—	
Цифровая игра / Digital Game	0,183***	0,035	−0,048	0,028	—
Методика EPOCH					
Вовлеченность / Engagement	0,213***	0,171***	0,218***	0,186***	0,066
Упорство / Perseverance	0,132***	0,257***	0,311***	0,174***	−0,050
Оптимизм / Optimism	0,217***	0,381***	0,329***	0,183***	−0,014
Взаимосвязь / Connectedness	0,218***	0,434***	0,309***	0,226***	0,029
Счастье / Happiness	0,210***	0,414***	0,370***	0,154***	0,030
Благополучие / Well-being	0,249***	0,428***	0,406***	0,236***	0,005

*** $p < 0,0001$; ** $p < 0,01$

Наиболее выраженная связь выявлена между шкалами «Интерес к игровой деятельности» (шкала 1) и «Игра со сверстниками» (шкала 2). Шкала «Сюжетно-ролевая игра» (шкала 4) показала значимые, хотя и слабые, корреляции со всеми остальными шкалами, кроме цифровой игры. Шкала «Цифровая игра» (шкала 5) значимо коррелировала только со шкалой интереса к игре,

тогда как связи с социальными аспектами игры (со сверстниками и взрослыми) отсутствовали. Вместе с тем обнаружена нулевая корреляция между шкалами сюжетно-ролевой и цифровой игры.

Критериальная и дифференциальная валидность

Для проверки критериальной валидности методики рассчитаны корреляции всех шкал опросника со шкалами методики ЕРОСН, предназначенной для оценки психологического благополучия подростков, адаптированной на российской выборке (Волкова, Волкова, 2025).

Наиболее высокие и статистически значимые корреляции с актуальным благополучием подростков продемонстрировала шкала «Игра со сверстниками» (шкала 2). Данная шкала показала умеренные положительные связи с показателями психологического благополучия, достигая максимума со шкалами «Взаимосвязь», «Счастье» и интегральному показателю общего благополучия. Шкала «Игра со взрослыми» (шкала 3) также продемонстрировала значимые корреляции с компонентами благополучия, особенно выраженные по шкалам «Счастье», «Упорство» и общему благополучию.

Шкала «Интерес к игровой деятельности» (шкала 1) имела слабые, но значимые связи со всеми показателями психологического благополучия, наиболее выраженные с общим благополучием. Схожий результат был получен относительно шкалы «Сюжетно-ролевая игра» (шкала 4), которая значимо, но слабо коррелирует со всеми показателями психологического благополучия. Согласно полученным данным, шкала «Цифровая игра» (шкала 5) не имела ни одной значимой корреляции с показателями психологического благополучия.

Значимых различий по полу и наличию сиблингов у подростков в отношении их игровой деятельности в дошкольном возрасте обнаружено не было.

Обсуждение результатов

Целью данного исследования являлась разработка и апробация ретроспективного опросника для оценки игровой деятельности в дошкольном возрасте. Полученная в результате пятифакторная структура опросника в целом согласуется с теоретическими положениями, заложенными в основу разработки входящих в нее пунктов.

Наиболее надежные психометрические показатели относятся к шкалам «Интерес к игровой деятельности», «Игра со сверстниками» и «Игра со взрослыми». Высокие показатели внутренней согласованности указывают на возможность использования ретроспективных методов в отношении детской игры (Smith, Lillard, 2012). Выделение игры со взрослыми и со сверстниками в самостоятельные шкалы указывает на их качественное различие, описанное в исследованиях в русле культурно-исторической психологии развития (Выготский, 1966; Смирнова, 2024; Bodrova, Leong, 2015).

Наименее психометрически надежными являются шкалы «Сюжетно-ролевая игра» и «Цифровая игра». Каждая включает лишь один пункт, что ограничивает содержательную валидность данных шкал. Однако согласно иссле-

дованиям, указывающим на важность традиционной игры и необходимость противопоставления цифровой игры как деятельности с иным психологическим содержанием (Mallmann et al., 2025; Putnick et al., 2023; Veraksa et al., 2024), теоретическая значимость включения этих аспектов игровой деятельности в ретроспективную оценку является необходимой. В результате проведенного исследования была обнаружена нулевая корреляция между шкалами «Сюжетно-ролевая игра» и «Цифровая игра», что указывает на их независимость и согласуется с результатами исследований, демонстрирующих качественные различия традиционной и цифровой игры (Mallmann et al., 2025; Veraksa et al., 2024). Вместе с тем результаты проверки критериальной валидности позволяют говорить о валидности этих шкал.

Шкала «Сюжетно-ролевая игра» продемонстрировала слабые, но значимые связи со всеми показателями психологического благополучия, в то время как шкала «Цифровая игра» не показала ни одной значимой связи с показателями благополучия у подростков. Данный результат согласуется с теоретическими положениями и результатами современных исследований о фундаментальном значении традиционной игры в развитии человека (Эльконин, 1978) и отсутствии связи цифровых игр с благополучием детей (Harverson et al., 2025). Вместе с тем даже слабые, но статистически значимые корреляции свидетельствуют о наличии устойчивой связи и требуют дальнейшего изучения.

Полученные данные демонстрируют наиболее сильные связи с психологическим благополучием у шкал «Игра со взрослыми» и «Игра со сверстниками». Особенно сильной оказалась связь игры со сверстниками с показателями «Взаимосвязь» и «Счастье», отражающими наличие друзей и эмоциональную связанность с ними, а также субъективное ощущение подростком счастья (Волкова, Волкова, 2025), что может быть показателем валидности данной шкалы и указывать на возможную роль игры со сверстниками в дошкольном возрасте в дальнейшем благополучии подростков. Игра со взрослыми, в свою очередь, показала более сильные связи с показателями «Упорство» и «Оптимизм», что, вероятно, отражает роль значимого взрослого в формировании настойчивости и позитивного отношения в ходе совместной игры.

Шкала «Интерес к игровой деятельности» значимо связана со всеми показателями психологического благополучия, подтверждая идею о том, что личностно значимая, переживаемая деятельность может оказывать развивающий эффект и отражаться на благополучии в последующих возрастах (Sukhikh, Veresov, Veraksa, 2022; Veraksa, Veresov, Sukhikh, 2022).

Настоящее исследование имеет ряд *ограничений*. Основным из них является наличие шкал с одним пунктом, что определяет дальнейшую доработку опросника и расширение количества пунктов, отражающих различные аспекты сюжетно-ролевой и цифровой игры. Вторым ограничением является сам ретроспективный дизайн (Bell, Bell, 2018; Smith, Lillard, 2012). Также в исследовании приняли участие подростки только из нескольких регионов России, что делает выборку недостаточно репрезентативной.

Перспективными в контексте данного исследования являются доработка опросника, его валидизация на других выборках с использованием дополнительных инструментов для проверки критериальной валидности, а также изучение связи ретроспективных оценок игровой деятельности с показателями последующего развития.

Заключение

В результате проведенного исследования был разработан и апробирован ретроспективный опросник для оценки игровой деятельности в дошкольном возрасте. Разработанный инструмент имеет подтвержденную факторную структуру, хорошую внутреннюю согласованность основных шкал и критериальную валидность, подтвержденную значимой связью с психологическим благополучием подростков. Несмотря на выявленные ограничения, связанные со шкалами, состоявшими из одного пункта, опросник может быть применен в исследовательских целях с учетом описанных ограничений. Полученные данные также указывают на связь предпочтения совместной игры и вовлеченности в игровую деятельность в дошкольном детстве с психологическим благополучием подростков, что вносит вклад в понимание прогностической роли игры. Дальнейшая разработка и улучшение ретроспективных методов оценки игровой деятельности в дошкольном детстве являются важными направлениями в психологии развития.

Список литературы

- Белова Е.С., Шумакова Н.Б. Игровое взаимодействие старшего дошкольника с родителями как ресурс развивающей микросреды в условиях цифровизации // Современное дошкольное образование. 2024. Т. 18. № 4. С. 24–36. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-4124-24-36> EDN: DOTXQN
- Волкова Е.Н., Волкова И.В. Опросник ЕРОСН для изучения психологического благополучия российских подростков: психометрические характеристики и возможности использования // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30. № 4. С. 109–119. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300408> EDN: EGVLUW
- Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
- Гаврилова М.Н., Сурилова И.У., Сухих В.Л. Игрушки для ролевой и режиссерской игры: как их предпочтение связано с регуляторными функциями в дошкольном возрасте? // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2025. Т. 48. № 2. С. 132–157. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-15> EDN: DUPOIK
- Плотникова В.А., Бухаленкова Д.А., Чичинина Е.А. Взаимосвязь предпочитаемых типов цифровых игр и регуляторных функций у детей 6–7 лет // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 4. С. 32–51. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280402> EDN: IBULZU
- Плотникова В.А., Гаврилова М.Н., Федорова А.В. Тенденции игры современных детей и их связь с психическим развитием: эмпирическое исследование // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 470–489. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.26> EDN: ENEQNH

- Рябокова И.А., Черная В.М., Кан И.А. Взаимосвязь воспоминаний взрослых о своей игре в детстве с удовлетворенностью жизнью и отношением к игре своих детей // Современное дошкольное образование. 2025. Т. 19. № 3. С. 4–13. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2025-3129-4-13> EDN: KAMWQG
- Рябокова И.А., Соколова С.П., Львова Н.В. Игра понарошку: принятие детьми раннего возраста мнимой ситуации // Национальный психологический журнал. 2025. Т. 20. № 4. С. 33–45. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0403> EDN: RNQISE
- Смирнова Е.О. Детская психология. Москва : КноРус, 2024. 279 с.
- Эльконин Д.Б. Психология игры. Москва : Педагогика, 1978. 304 с.
- Bell D.C., Bell L.G. Accuracy of retrospective reports of family environment // Journal of Child and Family Studies. 2018. Vol. 27. No. 4. P. 1029–1040. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0948-5> EDN: HWRYBW
- Bodrova E., Leong D.J. Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play // American Journal of Play. 2015. Vol. 7. No. 3. P. 371–388.
- Burr B., Atkins L., Bertram A.G., Sears K., McGinnis A.N. "If you stop playing you get old": investigating reflections of play in older adults // Educational Gerontology. 2019. Vol. 45. No. 5. P. 353–364. <https://doi.org/10.1080/03601277.2019.1627058>
- Fantuzzo J., Mendez J., Tighe E. Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the Penn Interactive Peer Play Scale // Early Childhood Research Quarterly. 1998. Vol. 13. No. 4. P. 659–676. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(99\)80066-0](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)80066-0)
- Fasting M.L., Høyem J. Freedom, joy and wonder as existential categories of childhood — reflections on experiences and memories of outdoor play // Journal of Adventure Education and Outdoor Learning. 2024. Vol. 24. No. 2. P. 145–158. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2066008>
- Harverson J., Paatsch L., Anglim J., Horwood S. Digital technology use and well-being in young children: A systematic review and meta-analysis // Computers in Human Behavior. 2025. Vol. 168. Article no. 108660. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2025.108660> EDN: BZPCUZ
- Hernández-Torrano D., Ibrayeva L., Sergazina M., Burambayeva A., Kulsary A., Vella-Brodrick D., Eadie P. What makes young children happy? Exploring well-being through children's perspectives in early childhood education // Early Childhood Education Journal. 2025. Vol. 54. No. 4. P. 2911–2928. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02081-9> EDN: PEMGIG
- Kaugars A.S., Russ S.W. Assessing preschool children's pretend play: Preliminary validation of the Affect in Play Scale-Preschool version // Early Education and Development. 2009. Vol. 20. No. 5. P. 733–755. <https://doi.org/10.1080/10409280802545388>
- Khanna S., Brooks E., Datt S. Integrating childhood play memories through toys into middle school classroom practices // Middle School Journal. 2026. Vol. 57. No. 1. P. 24–42. <https://doi.org/10.1080/00940771.2025.2588818> EDN: BWGRZS
- Kirkham J.A., Lloyd J., Stockton H. Development and validation of the Retrospective Childhood Fantasy Play Scale // Imagination, Cognition and Personality. 2018. Vol. 38. No. 3. P. 315–344. <https://doi.org/10.1177/0276236618794880>
- Koch A.B. Children's perspectives on happiness and subjective well-being in preschool // Child & Society. 2018. Vol. 32. No. 1. P. 73–83. <https://doi.org/10.1111/chso.12225>
- Lai N.K., Ang T.F., Por L.Y., Liew C.S. The impact of play on child development — a literature review // European Early Childhood Education Research Journal. 2018. Vol. 26. No. 5. P. 625–643. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2018.1522479>
- Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence // Psychological Bulletin. 2013. Vol. 139. No. 1. P. 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>

- Mallmann M., Pedrotti B., Almeida M., Frizzo G. Parent-child joint play in the context of digital media: an integrative review // *Psico-USF*. 2025. Vol. 30. P. e273264. <https://doi.org/10.1590/1413-8271202530e273264> EDN: XKSGVT
- Nicholson J., Shimpi P.M., Jevgjovikj M., Kurnik J., Ufoegbune V. Cycling on abandoned Second World War airfields and Jugando a Las Escondidas en el Parque: Examining play memories from adults growing up around the world // *Early Child Development and Care*. 2016. Vol. 186. No. 6. P. 895–914. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1068767>
- Putnick D.L., Trinh M.H., Sundaram R., Bell E.M., Ghassabian A., Robinson S.L., Yeung E. Displacement of peer play by screen time: Associations with toddler development // *Pediatric Research*. 2023. Vol. 93. No. 5. P. 1425–1431. <https://doi.org/10.1038/s41390-022-02261-y> EDN: SDFZWK
- Rebello G., Sousa-Gomes V., Moreira D., Farevo M. Assessment of play in preschool-age // *European Psychologist*. 2024. Vol. 29. No. 1. P. 27–42. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000520> EDN: DIZXIB
- Schlesinger M.A., Hassinger-Das B., Zosh J.M., Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K. “When I was little, I loved to play”. Describing play experiences using a community-based lens // *Scottish Educational Review*. 2019. Vol. 51. No. 2. P. 90–107. <https://doi.org/10.51166/ser/512schlesingeretal>
- Shin M. Draw and tell: Uncovering Korean infant teachers’ play experiences and their views in supporting infants’ play // *International Journal of Early Childhood*. 2024. Vol. 56. No. 2. P. 237–254. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00346-7> EDN: EQEIXN
- Smilansky S., Shefatya L. Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children. Gaithersburg, MD : Psychological & Educational Publications, 1990. 270 p.
- Smith E., Lillard A. Play on: Retrospective reports of the persistence of pretend play into middle childhood // *Journal of Cognition and Development*. 2012. Vol. 13. No. 4. P. 524–549. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.608199>
- Smits-van der Nat M., van der Wilt F., Meeter M., van der Veen C. Relation between pretend play complexity and social competence in early childhood education: A mediation model // *Journal of Research in Childhood Education*. 2026. P. 1–18. <https://doi.org/10.1080/02568543.2026.2625064>
- Sukhikh V.L., Veresov N.N., Veraksa N.E. Dramatic *Perezhivanie* as a driver of executive functions development through role-play in early childhood: Theoretical framework and experimental evidence // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article no. 1057209. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057209> EDN: BLTIMG
- Swindells D., Stagnitti K. Pretend play and parents’ view of social competence: The construct validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment // *Australian Occupational Therapy Journal*. 2006. Vol. 53. No. 4. P. 314–324. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2006.00592.x>
- Ugaste A. Experiences of childhood play among different generations in Estonia // *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. Article no. 1098409. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1098409> EDN: VGJZYP
- Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. The play matrix: A tool for assessing role-play in early childhood // *International Journal of Early Years Education*. 2022. Vol. 30. No. 3. P. 542–559. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2025582> EDN: YXSOVL
- Veraksa A.N., Veresov N.N., Sukhikh V.L., Gavrilova M.N., Plotnikova V.A. Play to foster children’s executive function skills: Exploring short-and long-term effects of digital and traditional types of play // *International Journal of Early Childhood*. 2024. Vol. 56. No. 3. P. 687–709. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00385-8> EDN: HHMPPY

- Veresov N.N., Veraksa A.N., Plotnikova V.A.* Using PlayWorld to promote narrative development: Evidence from a double-blind control experiment // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2025. Vol. 18. No. 3. P. 140–157. <https://doi.org/10.11621/pir.2025.0309> EDN: ANAUQH
- Waters L., Dussert D., Loton D.* How do young children understand and action their own well-being? Positive psychology, student voice, and well-being literacy in early childhood // *International Journal of Applied Positive Psychology*. 2022. Vol. 7. No. 1. P. 91–117. <https://doi.org/10.1007/s41042-021-00056-w> EDN: RMEPBE

Вклад авторов:

А.Н. Веракса — концептуализация и дизайн исследования, редактирование текста статьи, окончательное утверждение версии для публикации. *Е.А. Змиева* — подготовка дизайна исследования, написание и редактирование текста статьи, сбор эмпирических данных, анализ, интерпретация и обсуждение результатов и выводов. *Д.В. Чумаченко* — написание и редактирование текста статьи, статистический анализ данных, интерпретация и обсуждение результатов и выводов. *Ю.И. Семенов* — написание текста статьи, сбор эмпирических данных, обсуждение результатов и выводов. Все авторы ознакомлены с окончательной версией статьи и одобрили ее.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Веракса Александр Николаевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9); заместитель директора, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4). ORCID: 0000-0002-7187-6080; Scopus Author ID: 15770369700; Researcher ID: H-9298-2012; eLibrary SPIN-код: 9953-2754. E-mail: veraksa@yandex.ru

Змиева Елизавета Андреевна, лаборант, лаборатория психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4). ORCID: 0009-0000-8178-190X; Researcher ID: NRY-9078-2025. E-mail: lizazmieva.msu@mail.ru

Чумаченко Дмитрий Валерьевич, психолог кафедры методологии психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9). ORCID: 0000-0002-1007-5458; Scopus Author ID: 57210795915; Researcher ID: M-1493-2015; eLibrary SPIN-код: 3293-4876. E-mail: dmitry.chumachenko@gmail.com

Семенов Юрий Иванович, доктор философских наук, доктор исторических наук, профессор, Научно-образовательный центр ГБУ «Академия наук Республики Саха (Якутия)», (Российская Федерация, 677007, Якутск, пр-т Ленина, д. 33), ORCID: 0000-0002-8766-3936. E-mail: yra_semen1109@mail.ru

История статьи:

Поступила в редакцию 23 ноября 2025 г.

Доработана после рецензирования 20 декабря 2025 г.

Принята к печати 22 декабря 2025 г.

DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-88-106

EDN: IZTXVC

UDC 159.9

Research article

Questionnaire for Retrospective Assessment of Play Activity in Preschool Age: Development and Validation Testing

Aleksander N. Veraksa^{1,2}, Elizaveta A. Zmиеva²✉,
Dmitry V. Chumachenko¹, Yury I. Semyonov³

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

³ Scientific and Educational Center of the State institution “Academy of Sciences of the Republic of Sakha (Yakutia)”, Yakutsk, Russian Federation

✉lizazmиеva.msu@mail.ru

Abstract. This study presents the results of the development and validation testing of a retrospective questionnaire for adolescents aimed at assessing play activity in preschool age. The relevance of the study is driven by the lack of standardized methods for retrospective assessment of play as the leading activity in preschool age, which hinders the investigation of its role in subsequent human development. The study involved 743 adolescents aged 14–18 years ($M_{age} = 16.6$, $SD = 1.04$) from four regions of the Russian Federation, including 440 girls and 321 boys, with two participants not specifying their gender. Psychometric testing revealed an acceptable factor structure of the questionnaire, sufficient internal consistency of the scales, and confirmed criterion validity. The developed questionnaire includes five scales: Interest in Play Activity, Play with peers, Play with adults, Role play, Digital play. Significant correlations were found between the indicators of retrospective assessment of play activity and psychological well-being parameters measured by the EPOCH (Engagement, Perseverance, Optimism, Connectedness, Happiness) questionnaire. The strongest associations were identified for the scales characterizing peer play, play with adults, and interest in play activities. The digital game scale did not demonstrate significant associations with psychological well-being, whereas role play showed a weak but statistically significant correlation. The obtained data confirm the potential of using the retrospective questionnaire on childhood play to investigate its predictive role in development and highlight the need for further refinement of the instrument and its validation on larger samples.

Keywords: play activity, preschool age, leading activity, retrospective questionnaire, psychological well-being, adolescents

For citation: Veraksa, A.N., Zmиеva, E.A., Chumachenko D.V., Semyonov, Yu.I. Questionnaire for retrospective assessment of play activity in preschool age: Development and validation testing. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 23(1), 88–106. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-88-106> EDN: IZTXVC

References

- Bell, D.C., & Bell, L.G. (2018). Accuracy of retrospective reports of family environment. *Journal of Child and Family Studies*, 27(4), 1029–1040. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0948-5>
- Belova, E.S., & Shumakova, N.B. (2024). Playful interaction of senior preschoolers with parents as a resource of the developing microenvironment in the context of digitalization.

- Preschool Education Today*, 18(4), 24–36. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-4124-24-36>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7(3), 371–388.
- Burr, B., Atkins, L., Bertram, A.G., Sears, K., & McGinnis, A.N. (2019). “If you stop playing you get old”: Investigating reflections of play in older adults. *Educational Gerontology*, 45(5), 353–364. <https://doi.org/10.1080/03601277.2019.1627058>
- Elkonin, D.B. (1978). *The Psychology of Play*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.).
- Fantuzzo, J., Mendez, J., & Tighe, E. (1998). Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 659–676. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(99\)80066-0](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)80066-0)
- Fasting, M. L., & Høyem, J. (2024). Freedom, joy and wonder as existential categories of childhood — reflections on experiences and memories of outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 24(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2066008>
- Gavrilova, M.N., Surilova, I.U., & Sukhikh, V.L. (2025). Role play toys and play figures: How is their preference related to executive function in children aged 4 to 7 years? *Lomonosov Psychology Journal*, 48(2), 132–157. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-15>
- Harverson, J., Paatsch, L., Anglim, J., & Horwood, S. (2025). Digital technology use and well-being in young children: A systematic review and meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 168, 108660. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2025.108660>
- Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Sergazina, M., Burambayeva, A., Kulsary, A., Vella-Brodrick, D., & Eadie, P. (2025). What makes young children happy? Exploring well-being through children's perspectives in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 54(4), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02081-9>
- Kaugars, A.S., & Russ, S.W. (2009). Assessing preschool children's pretend play: Preliminary validation of the Affect in Play Scale-Preschool version. *Early Education and Development*, 20(5), 733–755. <https://doi.org/10.1080/10409280802545388>
- Khanna, S., Brooks, E., & Datt, S. (2026). Integrating childhood play memories through toys into middle school classroom practices. *Middle School Journal*, 57(1), 24–42. <https://doi.org/10.1080/00940771.2025.2588818>
- Kirkham, J., Lloyd, J., & Stockton, H. (2018). Development and validation of the Retrospective Childhood Fantasy Play Scale. *Imagination, Cognition and Personality*, 38(3), 315–344. <https://doi.org/10.1177/0276236618794880>
- Koch, A.B. (2018). Children's perspectives on happiness and subjective well-being in preschool. *Child & Society*, 32(1), 73–83. <https://doi.org/10.1111/chso.12225>
- Lai, N.K., Ang, T.F., Por, L.Y., & Liew, C.S. (2018). The impact of play on child development — a literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 625–643. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2018.1522479>
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D., & Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Mallmann, M., Pedrotti, B., Almeida, M., & Frizzo, G. (2025). Parent-child joint play in the context of digital media: An integrative review. *Psico-USF*, 30, e273264. <https://doi.org/10.1590/1413-8271202530e273264>
- Nicholson, J., Shimpi, P. M., Jevgjovikj, M., Kurnik, J., & Ufoegbune, V. (2016). Cycling on abandoned second world war airfields and Jugando a Las Escondidas en el Parque: Examining play memories from adults growing up around the world. *Early Child Development and Care*, 186(6), 895–914. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1068767>
- Plotnikova, V. A., Bukhalenkova, D. A., & Chichinina, E. A. (2023). The relationship of the preferred types of digital games and executive functions in 6–7-year-old children. *Psychological Science and Education*, 28(4), 32–51. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280402>. (In Russ.).

- Plotnikova, V.A., Gavrilova, M.N., & Fedorova, A.V. (2024). Trends in the play of modern children and their connection with mental development: Empirical study. *Perspectives of Science and Education*, 67(1), 470–489. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.26>
- Putnick, D.L., Trinh, M.H., Sundaram, R., Bell, E.M., Ghassabian, A., Robinson, S.L., & Yeung, E. (2023). Displacement of peer play by screen time: Associations with toddler development. *Pediatric Research*, 93(5), 1425–1431. <https://doi.org/10.1038/s41390-022-02261-y>
- Rebelo, G., Sousa-Gomes, V., Moreira, D. & Farevo, M. (2024). Assessment of play in preschool-age. *European Psychologist*, 29(1), 27–42. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000520>
- Ryabkova, I.A., Chernaya, V.M., & Kan, I.A. (2025). The relationship of adults' memories of their childhood play with their children's life satisfaction and attitude to the game of their children. *Preschool Education Today*, 19(3), 4–13. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2025-3129-4-13>. (In Russ.).
- Ryabkova, I. A., Sokolova, S. P., & Lvova, N. V. (2025). Pretend play: young children's acceptance of a make-believe situation. *National Psychological Journal*, 20(4), 33–45. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0403>
- Schlesinger, M.A., Hassinger-Das, B., Zosh, J.M., Golinkoff, R.M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). “When I was little, I loved to play”. Describing play experiences using a community-based lens. *Scottish Educational Review*, 51(2), 90–107. <https://doi.org/10.51166/ser/512schlesingeretal>
- Shin, M. (2023). Draw and tell: Uncovering Korean infant teachers' play experiences and their views in supporting infants' play. *International Journal of Early Childhood*, 56(2), 237–254. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00346-7>
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children. Gaithersburg, MD: Psychological & Educational Publications.
- Smirnova, E.O. (2024). *Child Psychology*. Moscow: KnoRus Publ. (In Russ.).
- Smith, E., & Lillard, A. (2012). Play on: Retrospective reports of the persistence of pretend play into middle childhood. *Journal of Cognition and Development*, 13(4), 524–549. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.608199>
- Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M., & van der Veen, C. (2026). Relation between pretend play complexity and social competence in early childhood education: A mediation model. *Journal of Research in Childhood Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02568543.2026.2625064>
- Sukhikh, V.L., Veresov, N.N., & Veraksa, N.E. (2022). Dramatic Perezhivanie as a driver of executive functions development through role-play in early childhood: Theoretical framework and experimental evidence. *Frontiers in Psychology*, 13, 1057209. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057209>
- Swindells, D., & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53(4), 314–324. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2006.00592.x>
- Ugaste, A. (2023). Experiences of childhood play among different generations in Estonia. *Frontiers in Education*, 8, 1098409. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1098409>
- Veraksa, A.N., Veresov, N.N., Sukhikh, V.L., Gavrilova, M.N., & Plotnikova, V.A. (2024). Play to foster children's executive function skills: Exploring short-and long-term effects of digital and traditional types of play. *International Journal of Early Childhood*, 56(3), 687–709. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00385-8>
- Veraksa, N.E., Veresov, N.N., & Sukhikh, V.L. (2022). The play matrix: A tool for assessing role-play in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 30(3), 542–559. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2025582>

- Veresov, N.N., Veraksa, A.N., & Plotnikova, V.A. (2025). Using PlayWorld to promote narrative development: Evidence from a double-blind control experiment. *Psychology in Russia: State of the Art*, 18(3), 140–157. <https://doi.org/10.11621/pir.2025.0309>
- Volkova, E.N., & Volkova, I.V. (2025). EPOCH questionnaire for the study of psychological well-being of Russian adolescents: Psychometric characteristics and possibilities for use. *Psychological Science and Education*, 30(4), 109–119. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300408>
- Vygotsky, L.S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy Psikhologii*, (6), 62–76. (In Russ.).
- Waters, L., Dussert, D., & Loton, D. (2022). How do young children understand and action their own well-being? Positive psychology, student voice, and well-being literacy in early childhood. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 7(1), 91–117. <https://doi.org/10.1007/s41042-021-00056-w>

Authors' contribution:

Aleksander N. Veraksa — conceptualization and research design, editing the text of the article, the final approval of the version for publication. *Elizaveta A. Zmиеva* — preparation of research design, text writing and editing, collecting empirical data, analysis, interpretation and discussion of the results and conclusions. *Dmitry V. Chumachenko* — text writing and editing, statistical data analysis, interpretation and discussion of the results and conclusions. *Yury I. Semyonov* — text writing, collecting empirical data, discussion of the results and conclusions. All authors have read and approved the final version of the article.

Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bio notes:

Aleksander N. Veraksa, Dr. Sc. in Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (11/9 Mokhovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation); Deputy Director, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (9/4 Mokhovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation). ORCID: 0000-0002-7187-6080; Scopus Author ID: 15770369700; Researcher ID: H-9298-2012; eLibrary SPIN-code: 9953-2754. E-mail: veraksa@yandex.ru

Elizaveta A. Zmиеva, laboratory assistant, Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (9/4 Mokhovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation). ORCID: 0009-0000-8178-190X; Researcher ID: NRY-9078-2025. E-mail: lizazmиеva.msu@mail.ru

Dmitry V. Chumachenko, Psychologist of Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (11/9 Mokhovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation). ORCID: 0000-0002-1007-5458; Scopus Author ID: 57210795915; Researcher ID: M-1493-2015; eLibrary SPIN-code: 3293-4876. E-mail: dmitry.chumachenko@gmail.com

Yury I. Semyonov, Dr. Sc. in Philosophy, Dr. Sc. in History, Professor, Scientific and Educational Center of the State institution “Academy of Sciences of the Republic of Sakha (Yakutia)” (33 Lenin Ave, Yakutsk, 677007, Russian Federation). ORCID: 0000-0002-8766-3936. E-mail: yra_semen1109@mail.ru

Article history:

Received 22 November, 2025

Revised 20 December, 2025

Accepted 22 December, 2025

DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-107-124

EDN: JHLNST

УДК 159.9

Исследовательская статья

Связь психосемантических оценок визуального образа города и индивидуальных ценностей горожан (на материале исследования жителей Краснодара)

О.Р. Тучина[✉], И.А. Аполлонов^{id}

Кубанский государственный университет, Краснодар, Российская Федерация

✉tuchena@yandex.ru

Аннотация. Образ города, сложившийся в сознании человека, можно рассматривать как организованную семантическую структуру, где образы объектов городской среды пронизаны личностными смыслами и образами внутреннего мира его жителей. Выявление закономерностей ценностной дифференциации образа города представляется актуальной психологической задачей в контексте проблемы исследования культурного кода города. Цель исследования — определить связи индивидуальных ценностей и особенностей восприятия визуального образа города жителями Краснодара. В выборку вошли 390 респондентов, проживающих в Краснодаре не менее трех лет (45,9 % — мужчины). Для диагностики использованы авторский семантический дифференциал из 44 биполярных шкал и сокращенная версия «Личностного опросника изучения индивидуальных ценностей (PVQ-R)» Шварца и др. В результате анализа оценок респондентами визуального образа Краснодара выделены наиболее значимые характеристики: климатические особенности города, городская индивидуальность, черты, характеризующие темп жизни и развития Краснодара, а также признаки приспособленного для повседневной жизни города. Психосемантическая оценка образа Краснодара выявила четыре фактора: «Позитивная оценка города и городской среды», «Динамичность», «Климат» и «Разнообразие». Обнаружены взаимосвязи индивидуальных ценностей жителей Краснодара с психосемантической оценкой образа города: ценности *Традиция*, *Универсализм* и *Благожелательность* положительно связаны с фактором «Позитивная оценка» образа города; ценность *Универсализм* и *Традиция* — с фактором «Динамичность»; ценности *Универсализм* и *Благожелательность* положительно, а *Конформизм* отрицательно связаны с фактором «Климат»; с фактором «Разнообразие» отрицательно связаны ценности *Традиция*, *Конформизм*, *Безопасность*. В целом результаты регрессионного анализа показали, что психосемантическая оценка визуального образа города определяется ценностями из блоков «Сохранение» и «Самоопределение».

Ключевые слова: культурный код города, визуальный образ города, психосемантика, ценности, Краснодар

© Тучина О.Р., Аполлонов И.А., 2026

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Финансирование. Исследование осуществлено при финансовой поддержке Российского научного фонда и Кубанского научного фонда (проект № 24-18-20075 «Культурный код города: визуальный аспект»).

Для цитирования: Тучина О.Р., Аполлонов И.А. Связь психосемантических оценок визуального образа города и индивидуальных ценностей горожан (на материале исследования жителей Краснодара) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2026. Т. 23. № 1. С. 107–124. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-107-124> EDN: JHLNST

Введение

Город как сложный социокультурный феномен и одна из наиболее важных на сегодняшний день форм человеческого сообщества становится все более актуальным объектом исследования современной науки. В урбанистике в последнее время сформировалась тенденция комплексного исследования города как социокультурного феномена с акцентуацией на его визуально-антропологических параметрах (Аванесов, Федотова, 2022).

Категория «культурный код города» в авторском подходе предполагает рассмотрение города как особой семиосферы, в которой городские объекты предстают культурными символами города как особого мироустройства, его экзистенциальной значимости (Аполлонов, Вандышева, 2025). В визуальном аспекте код города — это выразительная форма репрезентации глубинных смыслов культуры, коннотативно отсылающая к ее ценностям, мифологемам и сакральным нарративам. Отличительной особенностью культурного кода является коммуникативная направленность на трансляцию смыслового содержания и ее освоение человеком. В данном контексте культурный код города предстает интерпретационной матрицей, определяющей возможности прочтения семиотического содержания городского ландшафта и ключом к их пониманию (Тучина, Аполлонов, 2024).

Репрезентация образа города в сознании человека зависит как от социокультурных, так и индивидуально-психологических факторов. Так, личностные особенности могут обуславливать специфическую чувствительность к одним компонентам городской среды и малую восприимчивость к другим (Линч, 1982). Исследование особенностей восприятия городской среды, которую можно охарактеризовать как бытийное пространство личности, где формируются и проявляются ее ценности и смыслы, является важной научной и практической задачей.

Образ города, сложившийся в сознании человека, можно рассматривать как определенным образом организованную семантическую структуру, где образы объектов городской среды пронизаны личностными смыслами и образами внутреннего мира его жителей. Городская среда как семантическое пространство исследуется в рамках психологии субъективной семантики, рассматривающей «семантические коды» (эмоционально окрашенные следы воздействия объекта восприятия на психику человека) как городского пространства в целом, так и его отдельных объектов (Артемьева, 1999; Вырва, Леонтьев, 2015; Габидулина, 2012; Капцевич, 2021, 2022; Озерина, Тимофеев, 2020; Шемелина, Цыганкова, 2016).

В качестве факторов, влияющих на восприятие образа города и отдельных его элементов, исследователи рассматривали социально-психологические и социально-демографические особенности респондентов (Воробьева, Кружкова, 2012; Горелова, 2019; Пидодня, 2006; Пряжникова, Голубь, 2012; Сазонов, 2009; Charehjo, Etesam, Rasoulpour, 2018; Figueiredo et al., 2023; Grum, 2019), особенности городской (Покатиловская, Шибаева, 2019; Чернявская, 2013; Knez et al., 2018) и социокультурной идентичности (Галяпина, Киселева, Аполлонов, 2024).

Отдельно следует отметить работы, в которых образ города, городская среда и ее отдельные объекты рассматриваются в контексте ценностно-смысловых особенностей личности. К ним можно отнести исследования городской среды с позиции предоставляемых ею возможностей для реализации базовых ценностей, что позволяет определить субъективный потенциал города как для конкретного человека, так и для определенных социальных и возрастных групп (Богомаз, Мацута, 2012; Фидря, Фидря, Богомаз, 2017). В ряде работ рассматриваются ценностные основания восприятия памятников и городской скульптуры (Богдановская, Диденко, Королева, 2016), архитектурных объектов (Вырва, Леонтьев, 2015; Капцевич, 2022), храмовых изразцов (Киселева, Галяпина, 2022), наружной городской рекламы (Ванина, Алалыкина, 2013; Гришина, Кукуляр, Гурцкой, 2020).

Несмотря на важность визуального аспекта городской среды, факторы, влияющие на его восприятие, остаются недостаточно исследованными. Выявление закономерностей ценностной дифференциации образа города представляется актуальной психологической задачей в контексте проблемы исследования культурного кода города. Ценности, являясь абстрактными принципами, отражающими базовые потребности и мотивы поведения людей, способствуют формированию визуальных предпочтений в области оценки городской среды. Исследование связи индивидуальных ценностей жителей города и особенностей восприятия городской среды и отдельных ее элементов, представленное в данной статье, позволит расширить представление о городе как бытийном пространстве личности, рассмотрение личности горожанина с позиции субъектного освоения городского пространства.

Теоретической основой исследования является субъектно-бытийный подход, в рамках которого место проживания человека, его жизненное пространство, где происходит формирование личностных смыслов, реализация потребностей, рассматривается как значимое бытийное пространство личности. Данный аспект рассмотрения психологической репрезентации городской пространственно-предметной среды предполагает определить, как представление о городе обусловлено личностно-смысловыми особенностями человека (Тучина, Аполлонов, 2024).

Соответственно, мы полагаем, что восприятие визуального образа города опосредовано личностью городского жителя, его имплицитной теорией мира, представлением о городе и себе как жителе этого города, поэтому в качестве методологической основы исследования используем психосемантический подход, который реализует парадигму «субъектного» подхода к по-

ниманию другого (Вырва, Леонтьев, 2015; Осгуд, Суси, Танненбаум, 1972; Петренко, 2010), и теорию субъективной семантики (Артемьева, 1999; Габидулина, 2012). Реконструкция субъективного образа города возможна путем построения семантических пространств, которые рассматриваются как операциональная модель сознания реципиентов (Петренко, 2010).

В исследовании связи индивидуальных ценностей и психосемантической оценки образа города была использована методология изучения восприятия элементов храмовой культуры, предложенная Н.А. Киселевой и В.Н. Галяпиной (Киселева, Галяпина, 2022).

На основании анализа литературы были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1) каковы восприятие и психосемантическая оценка визуального образа города жителями Краснодара?

2) какова взаимосвязь индивидуальных ценностей респондентов Краснодара с психосемантической оценкой ими визуального образа города?

Цель работы — исследование связи индивидуальных ценностей и особенностей восприятия визуального образа города Краснодара у постоянно проживающих в нем респондентов.

Процедура и методы исследования

Процедура

На подготовительном этапе было проведено исследование структуры представлений о Краснодаре с использованием ассоциативного эксперимента и прототипического анализа по П. Вержесу (Тучина, 2025b; Тучина, Аполлонов, 2023), на основе результатов которого был создан инструмент исследования города и городской среды — авторский семантический дифференциал, включающий 44 биполярные шкалы (Тучина, 2025a).

На основном этапе исследования респонденты оценивали визуальный образ города по авторским шкалам семантического дифференциала (Тучина, 2025a) и заполняли опросник индивидуальных ценностей (Шварц и др., 2012).

Участники

Выборку исследования составили 390 респондентов, проживающих в Краснодаре не менее трех лет ($M_{\text{age}} = 29,3$, $SD = 6,75$); пол: мужской — 179 человек (45,9 %), женский — 211 (54,1 %); уровень образования: высшее — 16 %, неполное высшее — 70,8 %, среднее специальное — 13,2 %; этническое большинство (русские) — 90 %, этническое меньшинство — 10 %.

Методы и методики

Для исследования восприятия образа города был использован авторский семантический дифференциал, включающий 44 пары противоположных по смыслу прилагательных, полученных в результате первого этапа исследования (Тучина, 2025a; Тучина, 2025b; Тучина, Аполлонов, 2023), оценка от 1 до 7 баллов. Для диагностики ценностей была использована сокращенная версия

«Личностного опросника изучения индивидуальных ценностей (PVQ-R)», состоящая из 21 вопроса (Шварц и др., 2012).

Для *статистической обработки* данных применялся пакет SPSS 23.0. Были использованы методы описательной статистики, частотный анализ, эксплораторный факторный анализ, регрессионный анализ.

Результаты исследования

Для ответа на первый исследовательский вопрос была проанализирована оценка респондентами визуального образа города на основе семантического дифференциала. Средние оценки характеристик образа города были распределены в порядке убывания средних значений, в табл. 1 представлены 28 наиболее значимых для респондентов качеств (среднее значение больше или равно 5,0).

Таблица 1 / Table 1

Психосемантическая оценка визуального образа Краснодара по шкалам семантического дифференциала / Psychosemantic assessment on Krasnodar visual image by semantic differential scales

Полюса шкал семантического дифференциала / Poles of semantic differential scales		Психосемантическая оценка / Psychosemantic assessment	
–	+	<i>M</i>	<i>SD</i>
Прохладный / Cool	Жаркий / Hot	6,08	1,35
Холодный / Frigid	Теплый / Warm	5,85	1,39
Пасмурный / Cloudy	Солнечный / Sunny	5,79	1,39
Не имеющий своей истории / Historyless	Исторический / Historical	5,65	1,55
Некрасивый / Ugly	Красивый / Beautiful	5,56	1,45
Лишенный зелени / Treeless	Зеленый / Green	5,44	1,62
Маленький / Small	Большой / Large	5,42	1,45
Вялый / Sluggish	Энергичный / Energetic	5,39	1,51
Пассивный / Lifeless	Активный / Active	5,39	1,48
Застывший / Frozen	Развивающийся / Progressive	5,36	1,60
Блеклый / Dull	Цветущий / Blooming	5,36	1,47
Спокойный / Calm	Динамичный / Dynamic	5,35	1,48
Темный / Dark	Светлый / Luminous	5,33	1,47
Угасающий / Fading	Расцветающий / Blossoming	5,31	1,49
Пресный / Bland	Атмосферный / Atmospheric	5,28	1,42
Неинтересный / Uninteresting	Интересный / Interesting	5,28	1,57
Тусклый / Dim	Яркий / Bright	5,25	1,55
Несовременный / Outdated	Современный / Modern	5,22	1,48
Неуютный / Uninviting	Уютный / Cozy	5,20	1,55
Слабый / Weak	Сильный / Strong	5,13	1,46
Неухоженный / Unkempt	Ухоженный / Well-Kept	5,12	1,54
Негостеприимный / Inhospitable	Гостеприимный / Welcoming	5,11	1,65
Некомфортный / Uncomfortable	Комфортный / Comfortable	5,11	1,60
Монотонный / Monotonous	Ритмичный / Rhythmic	5,08	1,62
Унылый / Dreary	Веселый / Cheerful	5,08	1,54
Экзотичный / Exotic	Привычный / Customary	5,05	1,57
Отталкивающий / Repulsive	Притягивающий / Attractive	5,02	1,58
Типичный / Typical	Уникальный / Unique	5,00	1,60

По результатам анализа оценок жителями Краснодара визуального образа города можно утверждать, что наиболее значимыми являются характеристики, связанные с его климатическими особенностями (жаркий, теплый, солнечный). Вместе с тем жители высоко оценили качества, связанные с городской индивидуальностью (исторический, красивый, интересный, уникальный, атмосферный). Высокую оценку также получили свойства, характеризующие темп жизни и развития Краснодара (большой, энергичный, активный, развивающийся, динамичный, современный, сильный, ритмичный, веселый, расцветающий). Значимыми для краснодарцев являются признаки комфортного для повседневной жизни города (зеленый, уютный, ухоженный, гостеприимный, комфортный, привычный).

Для снижения размерности шкал и структурирования образа, полученного при психосемантической оценке, был проведен эксплораторный факторный анализ с использованием метода главных компонент с варимакс-вращением и нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 7 итераций, в результате получено четырехфакторное решение, объясняющее 64,7 % дисперсии (табл. 2).

Первый, наиболее сильный фактор (37,8 % дисперсии) в соответствии с традиционным семантическим критерием «Оценка», выделенным Ч. Осгудом, мы назвали «Позитивная оценка города и городской среды», так как в восприятии образа города у реципиентов доминировали оценочные характеристики. Это оценка связана с качеством городской среды (уютный, комфортный, ухоженный, чистый, зеленый), неповторимой атмосферой города (атмосферный, добрый, веселый, яркий, гостеприимный, культурный, интересный), силой и интенсивностью (сильный, яркий, светлый, свежий) и городской безопасностью. Второй фактор оценки образа города (17,2 % дисперсии), опираясь на базисный фактор Ч. Осгуда «Активность», мы назвали «Динамичность», поскольку он включает не только признаки активности (активный, энергичный), но и динамики изменений (динамичный, изменчивый, ритмичный, современный, быстрый, развивающийся), а также размер города (большой). Третий фактор (5,3 % дисперсии) включает шкалы, характеризующие природно-климатические особенности города (жаркий, теплый, солнечный), и носит нейтральный в эмоциональном отношении характер, он был условно назван «Климат». Четвертый фактор (4,4 % дисперсии) содержит четыре семантических дескриптора (многонациональный, эклектичный, многолюдный, шумный) и был назван «Разнообразие». Данный фактор характеризует сложность и разнообразие визуального облика города, как в этнокультурном, так и в архитектурно-пространственном аспектах.

На следующем этапе, для ответа на второй исследовательский вопрос, была проанализирована связь социально-демографических характеристик и индивидуальных ценностей респондентов с факторами оценки визуального образа города, полученными в результате эксплораторного факторного анализа. Был проведен регрессионный анализ, где в качестве зависимой переменной выступали факторы оценки образа города, а независимых — социально-

демографические характеристики и ценности респондентов (табл. 3). В таблице представлены только значимые предикторы и не включены характеристики (возраст и уровень образования) и ценности, которые не имеют значимых связей с выделенными факторами.

Таблица 2 / Table 2

**Результаты факторного анализа оценок визуального образа Краснодара /
Factor analysis results of assessments on Krasnodar visual image**

Шкалы семантического дифференциала / Semantic differential scales		Факторы / Factors			
		1	2	3	4
Неуютный / Uninviting	Уютный / Cozy	0,726	–	–	–
Некомфортный / Uncomfortable	Комфортный / Comfortable	0,714	–	–	–
Злой / Angry	Добрый / Friendly	0,689	–	–	–
Отталкивающий / Repulsive	Притягивающий / Attractive	0,689	–	–	–
Неухоженный / Unkempt	Ухоженный / Well-Kept	0,681	–	–	–
Блеклый / Dull	Цветущий / Blooming	0,675	–	–	–
Грязный / Dirty	Чистый / Clean	0,661	–	–	–
Опасный / Dangerous	Безопасный / Safe	0,654	–	–	–
Унылый / Dreary	Веселый / Cheerful	0,647	–	–	–
Негостеприимный / Inhospitable	Гостеприимный / Welcoming	0,632	–	–	–
Невежественный / Ignorant	Культурный / Cultural	0,611	–	–	–
Неинтересный / Uninteresting	Интересный / Interesting	0,608	–	–	–
Угасающий / Fading	Расцветающий / Blossoming	0,602	–	–	–
Некрасивый / Ugly	Красивый / Beautiful	0,595	–	–	–
Слабый / Weak	Сильный / Strong	0,583	–	–	–
Тусклый / Dim	Яркий / Bright	0,582	–	–	–
Пресный / Bland	Атмосферный / Atmospheric	0,562	–	–	–
Типичный / Typical	Уникальный / Unique	0,562	–	–	–
Душный / Stuffy	Свежий / Fresh	0,554	–	–	–
Темный / Dark	Светлый / Luminous	0,518	–	–	–
Лишенный зелени / Treeless	Зеленый / Green	0,509	–	–	–
Пыльный / Dusty	Сияющий чистотой / Sparkling Clean	0,501	–	–	–
Пассивный / Lifeless	Активный / Active	–	0,734	–	–
Спокойный / Calm	Динамичный / Dynamic	–	0,728	–	–
Постоянный / Unchanging	Изменчивый / Ever-Changing	–	0,679	–	–
Монотонный / Monotonous	Ритмичный / Rhythmic	–	0,676	–	–
Вялый / Sluggish	Энергичный / Energetic	–	0,675	–	–
Несовременный / Outdated	Современный / Modern	–	0,645	–	–
Медленный / Slow	Быстрый / Fast	–	0,643	–	–
Застывший / Frozen	Развивающийся / Progressive	–	0,595	–	–
Маленький / Small	Большой / Large	–	0,504	–	–
Прохладный / Cool	Жаркий / Hot	–	–	0,828	–
Холодный / Frigid	Теплый / Warm	–	–	0,786	–
Пасмурный / Cloudy	Солнечный / Sunny	–	–	0,646	–
Моноэтнический / Ethnically Homogeneous	Многонациональный / Multi- national	–	–	–	0,714
Единообразный / Featureless	Эклектичный / Eclectic	–	–	–	0,667
Немноголюдный / Uncrowded	Многолюдный / Crowded	–	–	–	0,634
Тихий / Silent	Шумный / Noisy	–	–	–	0,603
% объясняемой дисперсии / % of explained variance		37,8	17,2	5,3	4,4

Примечание. В таблице представлены факторные нагрузки > 0,5.

Note. The table shows factor loadings > 0.5.

Таблица 3 / Table 3

Результаты регрессионного анализа социально-демографических характеристик и ценностей респондентов как предикторов психосемантических факторов оценки визуального образа Краснодара / Regression analysis results of respondents' socio-demographic characteristics and values as predictors of psychosemantic factors in assessing Krasnodar visual image

Предикторы / Predictors	Факторы оценки визуального образа города / Factors in assessing Krasnodar visual image			
	1	2	3	4
	β	β	β	β
Социально-демографические характеристики / Socio-demographic characteristics				
Пол (1 — мужской, 2 — женский)	—	–0,132*	—	–0,147**
Длительность проживания	—	—	–0,157**	—
Ценности / Values				
Традиция / Tradition	0,152**	0,099†	—	–0,110*
Универсализм / Universalism	0,124*	0,188**	0,161**	—
Благожелательность / Benevolence	0,143*	—	0,129*	—
Конформизм / Conformity	—	—	–0,136**	–0,125*
Безопасность / Security	—	—	—	–0,195***
Характеристики моделей / Model characteristics				
R ²	0,22	0,20	0,21	0,11
F	17,5***	9,3***	8,3***	7,6**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$, † $p = 0,06$

Как показали результаты регрессионного анализа, ценностными детерминантами оценки образа города являются ценности из блоков «Сохранение» и «Самоопределение», связей с ценностями из блоков «Самоутверждение» и «Открытость изменениям» не выявлено. Положительными значимыми предикторами фактора «Позитивная оценка города и городской среды» являются ценности *Традиция*, *Универсализм* и *Благожелательность*, фактора «Динамичность» — ценности *Универсализм* и *Традиция* (на уровне тенденции). Для фактора «Климат» положительными предикторами являются *Универсализм* и *Благожелательность*, отрицательным — *Конформизм*. Для фактора «Разнообразие» отрицательными предикторами выступают только ценности из блока «Сохранение» — *Традиция*, *Конформизм* и *Безопасность*. Из социально-демографических характеристик женский пол является отрицательным предиктором факторов «Динамичность» и «Разнообразие», а длительность проживания респондентов в Краснодаре — отрицательным предиктором фактора «Климат».

Обсуждение результатов

Проведенное исследование особенностей восприятия и психосемантической оценки визуального образа города жителями Краснодара (первый исследовательский вопрос) показало, что наиболее значимыми характеристиками визуального образа Краснодара для его жителей являются те, что связаны с климатическими особенностями, а также качества, характеризующие индивидуальность города и высокий темп жизни. Значимыми для краснодарцев являются и признаки комфортной городской повседневности (зеленый, уют-

ный, ухоженный и т.д.). Результаты этого этапа исследования во многом согласуются с результатами предварительного этапа исследования представлений о визуальном образе Краснодара, на котором было выявлено, что в центре представлений находится архитектурный ансамбль, создающий неповторимый стиль города, и визуальные характеристики хорошо спланированного и организованного повседневного городского пространства (Тучина, Аполлонов, 2023). Следует сказать, что образ Краснодара по сравнению с другими исследуемыми российскими городами характеризуется более высокими позитивными оценками (Воробьева, Кружкова, 2012; Горелова, 2019; Долгова, 2016; Покатиловская, Шибаева, 2019).

Установлено, что семантическое пространство оценки визуального образа города жителями Краснодара включает четыре фактора. Первый фактор, «Позитивная оценка города и городской среды», характеризует повседневный комфорт, городскую атмосферу и безопасность городской среды. Выделенный параметр оценки образа города во многом подтверждает результаты исследований в области безопасности городской среды, выявивших, что психологическую безопасность горожан формируют такие параметры, как упорядоченная среда, ухоженность и порядок, а также наличие зеленых зон (Зотова, 2023; Смолова, 2015; Kuo, Sullivan, 2001; Negami et al., 2018; Rotton, Cohn, 2002). Второй фактор оценки образа города, «Динамичность», включает признаки активности и динамики городских изменений, характеризуя большой современный город. Третий фактор, «Климат», описывает природно-климатические особенности города (жаркий, теплый, солнечный). Как показано в ряде работ, климат не только объективно формирует особенности городской среды, но и влияет на субъективные образы и воспоминания людей о городе (Knez, 2005; Rotton, Cohn, 2002). Четвертый фактор, «Разнообразие», характеризует сложность и разнообразие визуального облика города.

Для ответа на второй исследовательский вопрос о связях индивидуальных ценностей респондентов Краснодара с психосемантической оценкой ими визуального образа города был проведен регрессионный анализ, где предикторами выступали социально-демографические характеристики и индивидуальные ценности жителей Краснодара, а зависимыми переменными — факторы семантического дифференциала оценки визуального образа города. Как показали результаты исследования, на фактор «Позитивная оценка города и городской среды» образа города положительно влияет уровень выраженности ценностей *Традиция*, *Универсализм* и *Благожелательность*. Соответственно, респонденты Краснодара, ориентированные на сохранение традиций и обычаев своей культуры, ценящие социальное равенство и толерантность, преданные своей группе, стремящиеся к ее благополучию, склонны к восприятию образа города как более комфортного, атмосферного и безопасного.

Фактор оценки образа города «Динамичность» положительно связан с ценностью *Универсализм* и на уровне тенденции с ценностью *Традиция*. Следовательно, высокий уровень выраженности ценности *Универсализм*, предполагающей стремление к равенству и справедливости, заботу об окружающей среде, понимание и принятие других, способствует представлению

о городе как большом, активном, стремительно развивающемся. Связь на уровне тенденции данного фактора с ценностью *Традиция* может говорить о том, что сформировалось поколение горожан, для которых привычным является образ Краснодара как динамично развивающегося мегаполиса. Данные результаты требуют дальнейшего уточнения путем сравнения образа города у респондентов из разных возрастных групп.

Фактор «Климат» положительно связан с ценностями *Универсализм* и *Благожелательность*, отрицательно — с ценностью *Конформизм*. Можно предположить, что стремление к принятию окружающего мира и других людей способствует тому, чтобы принимать климатические особенности южного города, а тенденция к избеганию проблем с другими людьми способствует восприятию города как более климатически нейтрального.

На фактор психосемантической оценки «Разнообразие» оказывают отрицательное влияние ценности из блока «Сохранение» (*Традиция, Конформизм, Безопасность*). Ориентация на сохранение традиций, конформизм и поддержание личной и общественной безопасности связаны с тем, что человек не хочет что-то менять в окружающем мире, стремится к стабильности и упорядоченности, поэтому данные ценности стимулируют восприятие и оценку городского пространства как более однообразного, привычного, не вызывающего тревогу и опасения.

В процессе анализа были установлены взаимосвязи между полом и такими факторами психосемантической оценки образа города, как «Динамичность» и «Разнообразие»: женщины предпочитают более размеренный темп жизни и меньшее разнообразие, что соответствует результатам исследований, связывающих данный факт с их большей уязвимостью в городской среде (Beebejaun, 2017; Tacoli, Satterthwaite, 2013). Также выявлена отрицательная связь между длительностью проживания респондентов и климатическим фактором оценки образа города, что можно объяснить периодом адаптации к новым погодным и климатическим условиям. Однако данные результаты не являются предметом данного исследования и требуют дополнительного теоретического анализа.

Заключение

Таким образом, по результатам анализа оценок жителями Краснодара визуального образа города можно утверждать, что наиболее значимыми являются характеристики, связанные с его климатическими особенностями, городской индивидуальностью, характеризующие темп жизни и развития Краснодара, а также признаки комфортного для повседневной жизни города.

Параметры психосемантической оценки образа Краснодара объединяются в четыре фактора: «Позитивная оценка города и городской среды», «Динамичность», «Климат» и «Разнообразие» (факторы перечислены в порядке убывания веса объясненной дисперсии).

Выявлена роль индивидуальных ценностей респондентов как предикторов оценки образа города проживания. Ценности *Традиция, Универсализм* и *Благожелательность* положительно связаны с фактором «Позитивная оценка города и городской среды» образа города; ценность *Универсализм*

и *Традиция* (на уровне тенденции) — с фактором «Динамичность»; ценности *Универсализм* и *Благожелательность* положительно и *Конформизм* отрицательно — с фактором «Климат»; ценности *Традиция*, *Конформизм*, *Безопасность* отрицательно связаны с фактором «Разнообразие». Таким образом, репрезентация визуального образа города в сознании его жителей в большей степени детерминирована выраженностью ценностей из блоков «Сохранение» и «Самоопределение».

Ограничения результатов исследования состоят в особенностях выборки, состоящей только из постоянных жителей Краснодара. Дальнейшие исследования предполагают сравнение образа города в выборке постоянных жителей и его гостей с использованием количественных и качественных методов. Также в дальнейшем предполагается рассмотрение и эмпирическое исследование визуального аспекта культурного кода города на примере городов разного типа: столицы региона, курортного города, небольшого промышленного города.

Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности их использования в экскурсионно-туристической, а также образовательно-развивающей и духовно-просветительской деятельности в городском пространстве. В частности, результаты исследования были использованы при организации и проведении коллективом научного проекта ряда мероприятий, способствующих формированию и укреплению городской идентичности: молодежного конкурса «Образ города» (художественно-графический факультет КубГУ), конкурса юных художников — учащихся художественных школ и студий города Краснодара «Я рисую город» и др.

Список литературы

- Аванесов С.С., Федотова Н.Г. Город: в поисках идентичности. Санкт-Петербург : Алетейя, 2022. 408 с. EDN: [QPQUNQ](#)
- Аполлонов И.А., Вандышева А.В. Культурный код города в контексте взаимосвязи вербальных и визуальных текстов (на примере Краснодара) // Слово.ру: балтийский акцент. 2025. Т. 16. № 4. С. 109–131. <https://doi.org/10.5922/2225-5346-2025-4-6> EDN: [RPYDPQ](#)
- Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. Москва : Смысл, 1999. 350 с.
- Богдановская И.М., Диденко П.А., Королева Н.Н. Вербальная семантика представлений о городских памятниках у молодежи мегаполиса // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 4-1. С. 67-77. EDN: [VLACMB](#)
- Богомаз С.А., Мацута В.В. Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей в городской среде // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 67–75. EDN: [PVHEDT](#)
- Ванина О.Е., Алалыкина Г.С. Особенности восприятия социальной рекламы в зависимости от личностных характеристик и ценностных ориентаций студентов // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 121–124. EDN: [RRUALJ](#)
- Воробьева И.В., Кружкова О.В. Психология городской среды. Екатеринбург : РГППУ, 2012. 243 с. EDN: [QOOMJJ](#)
- Вырва А.Ю., Леонтьев Д.А. Возможности субъективно-семантических методов в исследовании восприятия архитектуры // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 96–111. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110409> EDN: [VGHTID](#)

- Габидулина С.Э. Психология городской среды. Москва : Смысл, 2012. 152 с.
- Галяпина В.Н., Киселева Н.А., Аполлонов И.А. Роль культурной идентичности в восприятии элементов храмовой архитектуры // Человек. 2024. Т. 35. № 5. С. 145–163. <https://doi.org/10.31857/S0236200724050085> EDN: **PJKLTH**
- Горелова Ю.Р. Образ города в восприятии горожан. Москва : Российский научно-исследовательский институт культурного и природного наследия им. Д.С. Лихачева, 2019. 154 с. EDN: **LBVXQU**
- Гришина А.В., Кукуляр А.М., Гурицкой Д.А. Особенности ценностно-смысловой сферы студентов, влияющие на восприятие социальной рекламы // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 1. С. 47. EDN: **APVKFA**
- Долгова Н.В. Психосемантический анализ обыденных представлений москвичей о городе // Социально-психологические исследования города / отв. ред.: Т.В. Дробышева, А.Л. Журавлев. Москва : Институт психологии РАН, 2016. С. 49–60. EDN: **VYVAKN**
- Зотова О.Ю. Предметно-пространственная и физическая среда города как условие психологической безопасности жителей городов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 2. С. 352–373. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-2-352-373> EDN: **XKCMIS**
- Капцевич О.А. Психологические эффекты визуального восприятия городской среды: систематический обзор // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 575–597. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-575-597> EDN: **AKMODL**
- Капцевич О.А. Семантические аспекты восприятия объектов городской среды по данным ассоциативного эксперимента // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 204. С. 115–128. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-204-115-128> EDN: **KTSTV**
- Киселева Н.А., Галяпина В.Н. Взаимосвязь индивидуальных ценностей и психосемантической оценки архитектурных храмовых изразцов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 4. С. 784–804. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-784-804> EDN: **WGEDZX**
- Линч К. Образ города / пер. с англ. В.Л. Глазычева; сост. А.В. Иконников; под ред. А.В. Иконникова. Москва : Стройиздат, 1982. 328 с.
- Озерина А.А., Тимофеев Н.Е. Визуальный образ города в представлении студентов (на примере города Волгограда) // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 516–521. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-95> EDN: **НОЕВІН**
- Осгуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семиотика и искусствоведение / сост. и ред. Ю.М. Лотман, В.М. Петров. Москва : Мир, 1972. С. 278–297.
- Петренко В.Ф. Основы психосемантики / 3-е изд. Москва : Эксмо, 2010. 480 с.
- Пидодня Ю.А. Психологическая специфика образа города в различных социальных группах: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Самара : СГПУ, 2006. 24 с. EDN: **NKIASZ**
- Покатиловская Е.Н., Шибеева Л.В. Образ города проживания в представлениях жителей с разной городской идентичностью // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4. № 2 (14). С. 192–209. EDN: **OZRBPA**
- Пряжникова Е.Ю., Голубь О.В. Роль восприятия городской среды в адаптации подростков // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. Т. 4. № 4. С. 230–240. EDN: **PSDVYX**
- Сазонов Д. Н. Социально-психологические особенности репрезентации городской пространственно-предметной среды у жителей города : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск : КГУ, 2009. 22 с. EDN: **NKRUPU**

- Смолова Л.В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология). 2-е изд., стер. Москва : ФЛИНТА, 2015. 711 с. EDN: VTZWVW
- Тучина О.Р. Городская среда как фактор психологического благополучия горожан (на материале исследования респондентов Краснодара) // Актуальные вопросы психологии личности: идентичность и адаптация : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. Ереван : Изд-во РАУ, 2025а. С. 578–584. EDN: WRBRLO
- Тучина О.Р. Образ города и городская идентичность (на материале исследования молодежи городов Краснодарского края) // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2025б. Т. 10. № 2 (38). С. 212–232. https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2025_38_2_09 EDN: MZAVIY
- Тучина О.Р., Аполлонов И.А. Визуальный образ города в представлениях горожан (на материале исследования жителей Краснодара) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 4. С. 896–913. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-4-896-913> EDN: YERTEE
- Тучина О.Р., Аполлонов И.А. Исследование ценностных оснований идентичности с местом проживания: субъектный подход // Российский психологический журнал. 2024. Т. 21. № 3. С. 92–111. <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.3.6> EDN: ZWVUZX
- Фидря Е.С., Фидря О.О., Богомаз С.А. Характеристики «среды жизнеосуществления» города и реализация жизненных ценностей молодежи // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2017. № 37. С. 184–195. <https://doi.org/10.17223/1998863X/37/18> EDN: YLECSZ
- Чернявская О.С. Нижний Новгород глазами нижегородцев: внутренний образ города // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2013. № 1 (29). С. 69–76. EDN: QLIBFX
- Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 2. С. 43–70. EDN: QYXAEH
- Шемелина О.С., Цыганкова О.Е. Образы «города-мечты» и реального города в представлении жителей крупного и малого городов // Социально-психологические исследования города / отв. ред.: Т.В. Дробышева, А.Л. Журавлев. Москва : Институт психологии РАН, 2016. С. 27–48. EDN: TTSXTN
- Beebejaun Y. Gender, urban space, and the right to everyday life // Journal of Urban Affairs. 2017. Vol. 39. No. 3. P. 323–334. <https://doi.org/10.1080/07352166.2016.1255526>
- Charehjo F., Etesam I., Rasoulpour H. The roll of environmental psychology in architecture and urban design // Journal of Architecture and Construction. 2018. Vol. 1. No. 2. P. 11–15.
- Figueiredo M., Eloy S., Marques S., Dias L. Older people perceptions on the built environment: A scoping review // Applied Ergonomics. 2023. Vol. 108. Article no. 103951. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2022.103951> EDN: RWDJAO
- Grum B. Differences in perceptions of the living environment by respondent age // Urbani Izziv. 2019. Vol. 30. No. 2. P. 85–94. <https://doi.org/10.5379/urbani-izziv-en-2019-30-02-002> EDN: DVYZBP
- Knez I. Attachment and identity as related to a place and its perceived climate // Journal of Environmental Psychology. 2005. Vol. 25. No. 2. P. 207–218. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2005.03.003>
- Knez I., Ode Sang Å., Gunnarsson B., Hedblom M. Wellbeing in urban greenery: The role of naturalness and place identity // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. Article no. 491. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00491> EDN: VHBFXF
- Kuo F.E., Sullivan W.C. Environment and crime in the inner city: Does vegetation reduce crime? // Environment and Behavior. 2001. Vol. 33. No. 3. P. 343–367. <https://doi.org/10.1177/0013916501333002> EDN: JRMELB

- Negami H.R., Mazumder R., Reardon M., Ellard C.G. Field analysis of psychological effects of urban design: A case study in Vancouver // *Cities & Health*. 2018. Vol. 2. No. 2. P. 106–115. <https://doi.org/10.1080/23748834.2018.1548257>
- Rotton J., Cohn E.G. Climate, weather, and crime // *Handbook of Environmental Psychology* / ed. by R. Bechtel, A. Churchman. New York : John Wiley & Sons, Inc., 2002. P. 481–498.
- Tacoli C., Satterthwaite D. Gender and urban change // *Environment and Urbanization*. 2013. Vol. 25. No. 1. P. 3–8. <https://doi.org/10.1177/0956247813479086>

Вклад авторов: О.Р. Тучина — концепция, дизайн исследования, проведение исследования, анализ результатов, написание и редактирование текста; Аполлонов И.А. — анализ и обсуждение результатов, написание и редактирование текста. Все авторы ознакомлены с окончательной версией статьи и одобрили ее.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Тучина Оксана Роальдовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет (Российская Федерация, 350040, Краснодар, ул. Ставропольская, 149). ORCID: [0000-0001-5525-7645](https://orcid.org/0000-0001-5525-7645); eLibrary SPIN-код: 6989-5374. E-mail: tuchena@yandex.ru

Аполлонов Иван Александрович, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры графики, Кубанский государственный университет (Российская Федерация, 350040, Краснодар, ул. Ставропольская, 149). ORCID: [0000-0002-1926-8213](https://orcid.org/0000-0002-1926-8213); eLibrary SPIN-код: 7423-6142. E-mail: oblgo@yandex.ru

История статьи:

Поступила в редакцию 16 января 2025 г.

Доработана после рецензирования 30 апреля 2025 г.

Принята к печати 12 июня 2025 г.

DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-107-124

EDN: JHLNST

UDC 159.9

Research article

Relationship between of the City Visual Image Psychosemantic Assessments and Individual Values of Its Citizens: A Study of Krasnodar Residents

Oksana R. Tuchina  , Ivan A. Apollonov 

Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

Abstract. The image of a city formed in a person's mind can be viewed as a semantic structure, where images of urban environment objects are permeated with personal meanings and images of the inner world of its inhabitants. Identifying the patterns of value-based

differentiation of the city's image appears to be a relevant psychological task within the context of researching the city cultural code. The purpose of this study is to determine the relationship between the perception of the city's visual image and individual values among Krasnodar residents. The sample included 390 respondents (45.9% is male) who had lived in Krasnodar for at least three years. The authors' semantic differential (44 bipolar scales) and an abbreviated version of the Personality Values Questionnaire (PVQ-R) by Schwartz et al. were used for the measurement. An analysis of respondents' assessments of Krasnodar visual image revealed the most significant characteristics: climate features, unique character of the city, traits characterizing the pace of life and development of Krasnodar, and attributes of a city suited to everyday life. A psychosemantic assessment of Krasnodar image revealed four factors: "Positive Assessment of the City and Urban Environment", "Dynamism", "Climate", and "Diversity". The relationship were found between the individual values of Krasnodar residents and its psychosemantic assessment of the city image: Tradition, Universalism, and Benevolence were positively associated with the "Positive Assessment of the City and Urban Environment" factor of the city image; Universalism and Tradition were positively associated with the "Dynamism" factor; Universalism and Benevolence were positively associated, while Conformism was negatively associated with the "Climate" factor; and Tradition, Conformism, and Security were negatively associated with the "Diversity" factor. Overall, the regression analysis results showed that the psychosemantic assessment of the city's visual image is determined by the values in the "Conservation" and "Self-Transcendence" blocks.

Keywords: cultural code of the city, visual image of the city, psychosemantics, values, Krasnodar.

Funding. The research was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation and Kuban Science Foundation (project no. 24-18-20075 "Cultural code of the city: visual aspect").

For citation: Tuchina, O.R., & Apollonov, I.A. (2026). Relationship between of the city visual image psychosemantic assessments and individual values of its citizens: A study of Krasnodar residents. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 23(1), 107–124. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-107-124> EDN: JHLNST

References

- Apollonov, I.A., & Vandyшева, A.V. (2025). Cultural code of the city: the interrelation of verbal and visual texts. *Slovo.Ru: Baltic Accent*, 16(4), 109–131. (In Russ.). <https://doi.org/10.5922/2225-5346-2025-4-6>
- Artem'eva, E.Yu. (1999). *Fundamentals of the psychology of subjective semantics*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
- Avanesov, S.S., & Fedotova, N.G. (2022). *City: In search of identity*. Saint Petersburg: Aleteiya Publ. (In Russ.).
- Beebeejaun, Y. (2017). Gender, urban space, and the right to everyday life. *Journal of Urban Affairs*, 39(3), 323–334. <https://doi.org/10.1080/07352166.2016.1255526>
- Bogdanovskaya, I.M., Didenko, P.A., & Koroleva, N.N. (2016). Verbal semantic representations of urban monuments of youth in the metropolis. *Pushkin Leningrad State University Journal*, (4-1), 67–77. (In Russ.).
- Bogomaz, S.A., & Matsuta, V.V. (2012). Subjective evaluation of basic value's realizability in urban environment. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal*, (46), 67–75. (In Russ.).
- Charehjoo, F., Etesam, I., & Rasoulpour, H. (2018). The roll of environmental psychology in architecture and urban design. *Journal of Architecture and Construction*, 1(2), 11–15.
- Chernyavskaya, O.S. (2013). Nizhny Novgorod as citizens see it: Inside image of the city. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, (1), 69–76. (In Russ.).

- Dolgova, N.V. (2016). Psychosemantic analysis of Moscovites' regular representations of the city. In T.V. Drobysheva, A.L. Zhuravlev (Eds.), *Social-psychological studies of the city* (pp. 49–60). Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ. (In Russ.).
- Fidrya, E.S., Fidrya, O.O., & Bogomaz, S.A. (2017). Characteristics of the urban “life fulfilment environment” and the possibility for the realization of the youth's life values. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya*, (37), 184–195. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/1998863X/37/18>
- Figueiredo, M., Eloy, S., Marques, S., & Dias, L. (2023). Older people perceptions on the built environment: A scoping review. *Applied Ergonomics*, 108, 103951. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2022.103951>
- Gabidulina, S.E. (2012). *Psychology of the urban environment*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
- Galyapina, V.N., Kiseleva, N.A., & Apollonov, I.A. (2024). The role of cultural identity in the perception of temple architecture elements. *Chelovek*, 35(5), 145–163. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/s0236200724050085>
- Gorelova, Yu.R. (2019). *The image of the city in the perception of citizens*. Moscow: Likhachev Russian Research Institute for Cultural and Natural Heritage Publ. (In Russ.).
- Grishina, A.V., Kukulyar, A.M., & Gurtsoj, D.A. (2020). Features of the students' value-semantic sphere, affecting the perception of social advertising. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 8(1), 47. (In Russ.).
- Grum, B. (2019). Differences in perceptions of the living environment by respondent age. *Urbani Izziv*, 30(2), 85–94. <https://doi.org/10.5379/urbani-izziv-en-2019-30-02-002>
- Kaptsevich, O.A. (2021). Psychological effects of urban environment visual perception: A systematic review. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 18(3), 575–597. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-575-597>
- Kaptsevich, O.A. (2022). Semantic aspects of urban objects perception: Evidence from the associative experiment. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, (204), 115–128. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-204-115-128>
- Kiseleva, N.A., & Galyapina, V.N. (2022). Relationship of individual values and psychosemantic evaluation of images of architectural temple tiles. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 19(4), 784–804. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-784-804>
- Knez, I. (2005). Attachment and identity as related to a place and its perceived climate. *Journal of Environmental Psychology*, 25(2), 207–218. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2005.03.003>
- Knez, I., Ode Sang, Å., Gunnarsson, B., & Hedblom, M. (2018). Wellbeing in urban greenery: The role of naturalness and place identity. *Frontiers in Psychology*, 9, 491. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00491>
- Kuo, F.E., & Sullivan, W.C. (2001). Environment and crime in the inner city: Does vegetation reduce crime? *Environment and Behavior*, 33(3), 343–367. <https://doi.org/10.1177/0013916501333002>
- Lynch, K. (1982). *The image of the city*. Moscow: Stroiizdat Publ. (In Russ.).
- Negami, H.R., Mazumder, R., Reardon, M., & Ellard, C.G. (2018). Field analysis of psychological effects of urban design: A case study in Vancouver. *Cities & Health*, 2(2), 106–115. <https://doi.org/10.1080/23748834.2018.1548257>
- Osgood, C.E., Suci, G.J., & Tannenbaum, P.H. (1972). Application of the semantic differential technique to research in aesthetics and related problems. In Yu.M. Lotman, V.M. Petrov (Eds.), *Semiotics and artometry* (pp. 278–297). Moscow: Mir Publ. (In Russ.).
- Ozerina, A.A., & Timofeev, N.E. (2020). The visual image of a city perceived by students (on the example of Volgograd). *The Herzen University Studies: Psychology in Education*, (3), 516–521. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-95>

- Petrenko, V.F. (2010). *Fundamentals of psychosemantics* (3rd ed.). Moscow: Eksmo Publ. (In Russ.).
- Pidodnya, Yu.A. (2006). *Psychological specificity of the image of the city in various social groups. Ph.D. in Psychology Thesis abstract*. Samara: Samara State Pedagogical University. (In Russ.).
- Pokatilovskaya, E.N., & Shibaeva, L.V. (2019). Image of a city of accommodation in representations of residents with different city identity. *Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 4(2), 192–209. (In Russ.).
- Pryazhnikova, E.Yu., & Golub, O.V. (2012). The role of urban environment perception in adolescents' adjustment. *Psychological Science and Education psyedu.ru*, 4(4), 230–240. (In Russ.).
- Rotton, J., & Cohn, E.G. (2002). Climate, weather, and crime. In R.B. Bechtel & A. Churchman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (pp. 481–498). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Sazonov, D.N. (2009). Social and psychological features of the representation of the spatial-objective environment in city residents. *Ph.D. in Psychology Thesis abstract Ph.D. in Psychology Thesis abstract*. Kursk: Kursk State University. (In Russ.).
- Schwartz, Sh., Butenko, T.P., Sedova, D.S., & Lipatova, A.S. (2012). Theory of basic personal values: Validation in Russia. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 9(2), 43–70. (In Russ.).
- Shemelina, O.S., & Tsygankova, O.E. (2016). Images of a “dream city” and a real city in the minds of residents of large and small cities. In T.V. Drobysheva, A.L. Zhuravlev (Eds.), *Social-psychological studies of the city* (pp. 27–48). Moscow : Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ. (In Russ.).
- Smolova, L.V. (2015). *Psychology of interaction with the environment (ecological psychology)* (2nd ed.). Moscow: FLINTA Publ. (In Russ.).
- Tacoli, C., & Satterthwaite, D. (2013). Gender and urban change. *Environment and Urbanization*, 25(1), 3–8. <https://doi.org/10.1177/0956247813479086>
- Tuchina, O.R. (2025b). City image and city identity (based on the research of youth in the cities of Krasnodar region). *Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 10(2), 212–232. (In Russ.). https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2025_38_2_09
- Tuchina, O.R. (2025a). Urban environment as a factor of psychological wellbeing of city residents (based on a study of respondents from Krasnodar). *Current Issues in Personality Psychology: Identity and Adaptation. Conference Proceedings* (pp. 578–584). Yerevan: Russian-Armenian University Publ. (In Russ.).
- Tuchina, O.R., & Apollonov, I.A. (2023). Visual image of the city in the representations of its citizens: A study of Krasnodar residents. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(4), 896–913. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-4-896-913>
- Tuchina, O.R., & Apollonov, I.A. (2024). Study of value foundations of place identity: a subject approach. *Russian Psychological Journal*, 21(3), 92–111. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.3.6>
- Vanina, O.E., & Alalykina, G.S. (2013). Specifics of social advertising perception according to personal characteristics and value systems of students. *Theory and Practice of Social Development*, (11), 121–124. (In Russ.).
- Vorob'eva, I.V., & Kruzhkova, O.V. (2012). *Psychology of the urban environment*. Ekaterinburg: Russian State Professional Pedagogical University Publ. (In Russ.).
- Vyrva, A.Yu., & Leontiev, D.A. (2015). The potential of subjective semantic methods in exploring the perception of architecture. *Cultural-Historical Psychology*, 11(4), 96–111. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2015110409>
- Zotova, O.Yu. (2023). Subject-spatial and physical urban environment as a condition for the psychological security of urban residents. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(2), 352–373. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-2-352-373>

Authors' contribution:

Oksana R. Tuchina — concept and design of the study, data collection, analysis of the results, text writing and editing; *Ivan A. Apollonov* — analysis and discussing of the results, text writing and editing. All authors have read and approved the final version of the article.

Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bio notes:

Oksana R. Tuchina, D.Sc. in Psychology, Associate Professor, Professor at the Department of Personality Psychology and General Psychology, Kuban State University (149 Stavropolskaya St, Krasnodar, 350040, Russian Federation). ORCID: [0000-0001-5525-7645](https://orcid.org/0000-0001-5525-7645); eLibrary SPIN-code: 6989-5374. E-mail: tuchena@yandex.ru

Ivan A. Apollonov, D.Sc. in Philosophy, Associate Professor, Professor of the Department of Graphics, Kuban State University (149 Stavropolskaya St, Krasnodar, 350040, Russian Federation). ORCID: [0000-0002-1926-8213](https://orcid.org/0000-0002-1926-8213); eLibrary SPIN-code: 7423-6142. E-mail: obligo@yandex.ru

Article history:

Received 16 January, 2025

Revised 30 April, 2025

Accepted 12 June, 2025



DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-125-145

EDN: JJNPJH

УДК 159.9.07

Исследовательская статья

Профессиональное благополучие и стресс-факторы рабочей среды разработчиков программного обеспечения

А.С. Кот[✉], А.А. Качина^{id}

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская
Федерация

✉naskot5@mail.ru

Аннотация. Широкое применение Agile-подхода к управлению проектами существенно изменило характер работы ИТ-специалистов. Такой подход к организации труда предполагает высокую автономию членов команды, гибкость и скорость реагирования на изменения, вовлеченность заказчиков в процесс деятельности и регулярную обратную связь. Предполагается, что Agile положительно влияет на удовлетворенность работой и психологическое благополучие ИТ-специалистов. Однако в научной литературе не представлено систематического анализа и убедительных данных о положительном влиянии Agile на благополучие сотрудников. Цель исследования — анализ стресс-факторов организационной среды и профессионального благополучия разработчиков программного обеспечения, работающих в Agile-подходе. Выборка составила 127 разработчиков программного обеспечения, из них 19 % руководителей команд и 81 % специалистов, 80 мужчин и 47 женщин, средний стаж — 7 лет, средний возраст — 31 год. Для диагностики использованы методика оценки профессионального благополучия Е.И. Рут и Л.И. Августовой, опросник «Профессиональное выгорание» Н.Е. Водопьяновой и др., авторская анкета, направленная на оценку разных характеристик профессиональной деятельности. В результате исследования установлено, что основными факторами стресса, по мнению ИТ-специалистов, в Agile-подходе выступают сжатые сроки выполнения задач, частое общение с коллегами, другими командами и заказчиками, многозадачность и высокий уровень неопределенности в работе. Уровень профессионального благополучия значительно выше у руководителей команд по сравнению со специалистами; у работающих удаленно оценки позитивных отношений и редукции достижений значительно ниже по сравнению с работающими в гибридном формате. Результаты также показывают, что риск-факторами профессионального благополучия разработчиков выступают эмоциональное истощение вследствие многозадачности, неопределенности и сжатых сроков выполнения задач и редукция достижений в области профессиональных отношений.

Ключевые слова: профессиональное благополучие, стресс-факторы, Agile-подход, разработчики программного обеспечения, выгорание

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания МГУ имени М.В. Ломоносова № 1022040700031-8.

© Кот А.С., Качина А.А., 2026



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Для цитирования: *Кот А.С., Качина А.А.* Профессиональное благополучие и стресс-факторы рабочей среды разработчиков программного обеспечения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2026. Т. 23. № 1. С. 125–145. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-125-145> EDN: JJNPJH

Введение

В сфере информационных технологий (ИТ) и разработок программного обеспечения Agile-подход, или гибкие способы управления, стал неотъемлемой частью работы и существенно изменил структуру совместной деятельности ИТ-специалистов (Завьялова и др., 2018; Rietze, Zacher, 2022). Agile-подход предполагает работу над задачей в формате самоуправляемых команд (команда как субъект управления), итеративное планирование (работа разбивается на короткие циклы-итерации, в ходе которых происходит постоянная адаптация к текущим условиям и запросам заказчика), регулярную обратную связь от заказчиков и изменение плана работы в зависимости от ее результатов и новых данных и акцент на постоянном взаимодействии (Аппело, 2021). Эти элементы совместной деятельности способствуют повышению эффективности, скорости разработки ИТ-продуктов и высокой вовлеченности сотрудников в работу за счет оптимизации характеристик труда и высокой автономии (Oldham, Fried, 2016). Подход был создан как ответ на излишнюю бюрократию традиционных методов управления проектами, таких как Waterfall, где строгая документация, жесткие планы и согласования изменений замедляли процесс разработки. Основной акцент здесь сделан на гибкость, взаимодействие и адаптивность, что противопоставляется иерархии, бюрократии и нацелено на повышение эффективности разработки.

Предполагается, что внедрение Agile-подхода повышает производительность, мотивацию и вовлеченность сотрудников и улучшает координацию работы команды над проектами (Завьялова и др., 2018; Koch, Drazic, Schermuly, 2023). Такой подход к организации работы предполагает меньшее количество иерархических структур, высокую скорость реагирования на изменения, а благодаря широкой автономии, различным навыкам членов команды и вовлеченности заказчиков в процесс деятельности положительно влияет на удовлетворенность работой и психологическое благополучие (Rietze, Zacher, 2023; Venkatesh et al., 2020). Несмотря на широко распространенное мнение о «положительном воздействии» Agile-подхода на сотрудников, в научной литературе не представлено систематического анализа и убедительных данных о таких эффектах. Напротив, проведенные в последние годы исследования свидетельствуют о том, что ИТ-специалисты подвергаются особым стрессовым воздействиям, связанным с особенностями Agile-подхода (Гофман и др., 2023; Козина, Сережкина, 2019; Резниченко, Подтягина, 2024; Rietze, Zacher, 2023).

Согласно ежегодному отчету “17th Annual State of Agile”¹ процент компаний, применяющих Agile, растет, но только 44 % респондентов сообщили,

¹ 17th Annual State of Agile Report. URL: <https://info.digital.ai/rs/981-LQX-968/images/RE-SA-17th-Annual-State-Of-Agile-Report.pdf?version=0> (accessed: 16.01.2025).

что большинство проектов с внедрением этого подхода были успешны, отметив, что эффективность применения Agile зависит от поддержки со стороны руководства, а основными барьерами являются нехватка лидерского участия и сопротивление изменениям. Вместе с тем только 25 % компаний сообщили о повышении качества программного обеспечения благодаря Agile.

Широкое применение этого подхода существенно изменило характер рабочих процессов ИТ-специалистов. Короткие циклы разработки, неустойчивость сроков в рамках проектов и частые изменения в требованиях могут выступать значительными стресс-факторами для профессионалов в области программирования. Кроме того, необходимость постоянного взаимодействия с коллегами и заказчиками также может выступать источником напряжения для этой группы профессионалов.

С точки зрения эффективности у Agile есть преимущества, которые подтверждаются недавним метаанализом: практики Agile положительно связаны с инновационным поведением и ориентацией на результат, автономией и самоопределением (Koch, Drazic, Schermuly, 2023). Однако применение этого подхода оказалось более эффективно в проектах, не связанных с разработкой программного обеспечения — в производстве, здравоохранении и логистике. Исследования профессионального благополучия демонстрируют противоречивые результаты. Часть исследований выявили положительные эффекты в области благополучия — удовлетворенности работой и карьерным ростом, вовлеченности и мотивации членов Agile-команд (Azanha et al., 2017; Tuomivaara, Lindholm, Käsälä, 2017). В других же обнаружены отрицательные эффекты — разработчики указывают на напряжение, связанное с постоянными изменениями в требованиях, трудностями планирования, дефицитом времени, высоким темпом работы и объемом коммуникаций (Annosi et al., 2016; Venkatesh et al., 2020).

Учитывая противоречивость результатов исследований и их прикладную значимость для ИТ-отрасли, нами был предпринят анализ профессионального благополучия и основных стресс-факторов в работе разработчиков программного обеспечения, работающих в Agile-подходе.

Особенности профессиональной деятельности в Agile-подходе

Agile (от англ. «гибкий») представляет собой совокупность принципов и методов управления проектами, ориентированных на ценности адаптивности, самоуправления и коллективной ответственности. В отличие от традиционных иерархических подходов Agile ставит в центр команду, ее способность к саморегуляции и организационной креативности. Ключевые элементы Agile включают (Аппело, 2021; Завьялова и др., 2018):

- *самоорганизованные команды*: участники самостоятельно принимают решения, распределяют задачи и определяют приоритеты, что увеличивает автономию сотрудников;

- *итеративное планирование*: проекты выполняются короткими циклами (разделения процесса на отдельные функциональные циклы разработки — спринты), что позволяет гибко реагировать на изменения и адаптировать план работы;

– *инкрементальное выполнение*: достижение промежуточных целей с их последующей оценкой позволяет избегать излишней нагрузки, вносить необходимые корректировки в продукт и снижать риск крупных неудач;

– *ретроспективы*: регулярный совместный анализ и обсуждение работы помогает командам выявлять проблемы и разрабатывать стратегии их преодоления, способствуя развитию и укреплению коллективной мотивации.

Ключевой характеристикой Agile-подхода является адаптивность к изменениям, что принципиально отличает ее от классического каскадного подхода (Waterfall) и предполагает возможность оперативного пересмотра и корректировки планов в соответствии с изменяющимися условиями. Agile-команды представляют собой малые группы, в основе которых лежат механизмы управления, способствующие достижению поставленных целей — регулярное открытое обсуждение проблем способствует эффективному взаимодействию и совместному принятию решений (Завьялова и др., 2018). Работа в такой команде строится на принципах взаимодополняемости: сотрудники объединяются в соответствии с необходимыми техническими компетенциями и ресурсами, а их взаимодействие основано на координации усилий для достижения общей цели. Таким образом, команда представляет собой группу взаимозависимых специалистов с дополняющими друг друга навыками, которые совместно работают над реализацией задач и несут коллективную ответственность за конечный результат (Аппело, 2021).

Такие практики направлены на усиление вовлеченности сотрудников и устранение барьеров, связанных с традиционными методами управления (регламентация, контроль), и формируют рабочую среду, способствующую удовлетворению трех базовых психологических потребностей, описанных также в теории самодетерминации (Oldham, Fried, 2016; Ryan, Deci, 2000; Rietze, Zacher, 2023):

– *в автономии* (уровень полномочий и возможность самостоятельного принятия решений и влияния на рабочий процесс способствует внутренней мотивации и профессиональной самореализации; все члены команды совместно разделяют полномочия по принятию решений);

– *в принадлежности* (командная работа на общую цель и регулярные встречи (ретроспективы) для анализа результатов и обсуждения текущих проблем укрепляют чувство социальной связи и поддержки);

– *в компетентности* (регулярная обратная связь, контроль за достижением целей и возможность получения быстрых результатов (и их коррекции) позволяют сотрудникам чувствовать, что их усилия ценны и значимы).

Логично предположить, что такая рабочая среда будет позитивно сказываться на профессиональном благополучии сотрудников. Однако предварительный метаанализ (Koch, Drazic, Schermuly, 2023) не подтверждает это предположение, по крайней мере, для ИТ-сферы. Авторами было показано, что эффекты влияния Agile-практик различаются: для показателей, связанных с производительностью и инновационным поведением, величина эффекта была от средней до значительной, в то время как для показателей удовлетво-

ренности работой и приверженности организации эффект был в целом слабым. Что же касается оценок субъективных значимых характеристик труда (своей рабочей роли, осмысленности работы, самоопределения, компетентности и влияния), то результаты метаанализа свидетельствуют о среднем эффекте. Авторы отмечают, что при изучении организационных эффектов Agile-подхода необходимо учитывать факторы контекста — профессиональную специфику задач, размер команд, организационную культуру и др.

Так, например, нам видится определенное противоречие между спецификой технических задач в сфере ИТ и таким аспектом Agile-практик, как интенсивность и динамичность взаимодействия (с членами команды, заказчиками, участие в ретроспективах), совмещение функциональных и командных ролей, технических и коммуникативных компетенций. Возможно, именно с этим связан рост исследований выгорания в области ИТ (Гофман и др., 2023; Tulili, Capiluppi, Rastogi, 2023). Кроме того, важным фактором Agile выступает гибкость — постоянное изменение планов и приоритетов. В процессе выполнения задачи могут быть переформулированы, перенесены или отменены. Такой подход, хотя и считается эффективным для адаптации, связан с высокой неопределенностью в работе.

Еще одной немаловажной особенностью Agile являются жесткие сроки выполнения задач и постоянное давление времени. Работа делится на короткие отрезки (спринты), в рамках которых необходимо получить конкретный результат. Несмотря на декларируемый фокус на качестве, в реальности команды часто сталкиваются с необходимостью быстро выполнить задачу в ущерб ему. А поскольку задачи являются кросс-функциональными, необходимы обсуждения, что порождает большое количество дополнительных встреч: ежедневные встречи, ретроспективы, демонстрации. Так, в исследовании Н.Е. Водопьяновой и др. показано, что выгорание ИТ-специалистов связано с ролевой неопределенностью (отсутствием четкого разграничения обязанностей, давление со стороны руководства), плохой координацией рабочих задач, частыми изменениями приоритетности и проблемной коммуникацией (конфликтами в коллективе, отсутствие обратной связи от руководства) (Водопьянова и др., 2023).

Важно учитывать и удаленный/гибридный формат работы ИТ-специалистов, связанный с опосредованием коммуникации цифровыми средствами. В исследованиях показано, что гибридный формат работы оценивается как более предпочтительный, но значительно увеличивает рабочую нагрузку по сравнению с удаленным. При этом основным риск-фактором удаленной работы является информационная перегруженность, особенно у сотрудников, активно вовлеченных в организационное взаимодействие (Балабанова, Молчанова, 2022).

Принимая во внимание некоторые противоречия профессионального контекста и организационных практик Agile, вопрос об анализе профессионального благополучия разработчиков представляется актуальной исследовательской задачей. В рамках данного исследования мы сосредоточились на выявлении наиболее значимых стресс-факторов в работе, а также на оценке

уровня профессионального благополучия разработчиков, работающих в Agile-подходе.

Цель исследования — анализ стресс-факторов организационной среды и профессионального благополучия разработчиков программного обеспечения, работающих в Agile-подходе.

Основываясь на логике моделей характеристик работы Г. Олдхема и Р. Хаккмана (Oldham, Fried, 2016) и рабочих ресурсов и требований к работе (Bakker, de Vries, 2021), а также на представленных в литературе данных (Koch, Drazic, Schermuly, 2023; Koch, Schermuly, 2021; Rietze, Zacher, 2022, 2023) были сформулированы следующие **гипотезы исследования**:

1) такие характеристики работы в Agile, как постоянное взаимодействие, отсутствие ясности в требованиях и жесткие сроки будут выступать основными стресс-факторами для разработчиков программного обеспечения;

2) уровень профессионального благополучия разработчиков будет различаться в зависимости от должности (руководитель команды/специалист) и формата работы (удаленный/комбинированный формат).

Также отдельно проверялась **гипотеза** о взаимосвязи профессионального благополучия и компонентов синдрома выгорания. Рост исследований (но и расхождения в результатах) в этой области (Гофман и др., 2023; Резниченко, Подтягина, 2024; Tulili, Capiluppi, Rastogi, 2023) задает необходимость анализа проявлений неблагополучия, связанных с признаками выгорания у разработчиков. Компоненты синдрома выгорания, очевидно, должны быть обратно связаны с профессиональным благополучием, но мы предполагаем, что эти связи будут значимыми для эмоционального истощения и редукции персональных достижений как реакции на напряженность деятельности и высокую коммуникативную нагрузку, деперсонализация будет иметь слабую обратную взаимосвязь с показателями благополучия.

Процедура и методы исследования

Организация исследования

Исследование проводилось в марте-апреле 2023 г. Респонденты приглашались к участию через информационную рассылку на профильных сайтах для программистов и разработчиков, внутренних порталах ИТ-компаний по согласованию с руководителями. Участие в исследовании осуществлялось на основе добровольного информированного согласия. Выборка собиралась методом «снежного кома», критерием включения были положительные ответы на вопросы-фильтры: «Работаете ли вы в Agile-команде?» и «Используются ли в вашей компании Agile (Scrum/Kanban)?». На рассылку откликнулся 161 чел., из них 127 чел. дали положительные ответы.

Участники

Итоговая выборка включала 127 сотрудников (разработчики, тестировщики программного обеспечения, аналитики и др.) из разных ИТ-компаний РФ, работающих в Agile-подходе. Из них — 80 мужчин (63 %) и 47 женщин

(37 %) в возрасте от 19 до 52 лет ($M = 31$; $SD = 6,24$), со стажем работы в сфере ИТ от 1 года до 22 лет ($M = 6,87$; $SD = 5,20$); 18,9 % — руководителей команд и 81,1 % — специалистов. По формату работы: 51,2 % респондентов работают полностью удаленно, 33,1 % — в гибридном формате, 15,7 % — работают только в офисе.

Методики

1. Методика оценки профессионального благополучия (Рут, 2016), направленная на оценку благополучия в профессиональной среде по четырем шкалам: автономность в профессиональной деятельности, профессиональное самопринятие, профессиональное развитие и позитивные отношения в коллективе). Включает 36 вопросов и 5-балльную шкалу оценки (от 1 — «категорически не согласен» до 5 — «совершенно согласен»). α -Кронбаха для шкал методики варьируется от 0,84 до 0,92.

2. Опросник «Профессиональное выгорание» (Водопьянова, Старченкова, Наследов, 2013). Включает 22 утверждения, степень согласия с которыми оценивается по 6-балльной шкале (от 0 — «никогда» до 6 — «почти всегда»), и три шкалы: *эмоциональное истощение*, *деперсонализация* и *редукция персональных достижений* (обратная шкала). α -Кронбаха шкал методики варьируется от 0,75 до 0,84.

3. Авторская анкета, включавшая:

- вопросы о применении Agile (Scrum, Kanban) при организации работы: «Работаете ли вы в Agile-команде?» и «Используются ли в вашей компании Agile (Scrum/Kanban)?»;
- демографические вопросы: пол, возраст, стаж работы в сфере ИТ, должность, формат работы (в офисе / гибридный / удаленная работа);
- предложение в свободной форме описать три ключевых стресс-фактора в работе.

Анализ данных

Статистический анализ проводился в IBM SPSS Statistics 23.0. Этапы и методы анализа данных:

- частотный и контент-анализ данных о ключевых стресс-факторах в работе (проводился авторами);
- проверка распределения данных методик на нормальность по критерию Колмогорова — Смирнова с поправкой Лиллиефорса и критерию Шапиро — Уилка (распределение данных в общей выборке и части подвыборок отличается от нормального);
- сравнительный анализ подвыборок по фактору должности (специалисты/руководители команд) и формата работы (удаленный/гибридный) по U-критерию Манна — Уитни с поправкой Холма — Бонферрони;
- ранговый корреляционный анализ ρ -Спирмена с поправкой Бонферрони.

Результаты исследования

Стресс-факторы организационной среды, связанные с Agile-подходом

На первом этапе был проведен частотный анализ наиболее значимых стресс-факторов Agile-среды, которые были описаны респондентами в свободной форме в ответ на открытый вопрос в анкете — назвать три наиболее значимых стресс-фактора в работе. Всего было получено 362 ответа. Из них 4 ответа (4 респондента, 3,1 % выборки) отметили, что в их работе стресс-факторы отсутствуют. Таким образом, в дальнейший анализ были включены 358 стресс-факторов. В результате содержательного контент-анализа нами было выделено 14 категорий стресс-факторов (табл. 1). Наиболее значимыми из них являются:

- дедлайны и недостаток времени (спешка, перенос сроков, сжатые сроки) — 63 упоминания, 17,6 % ответов;
- взаимодействие с коллегами и заказчиками — 54 упоминания (15 % ответов);
- напряженность и многозадачность (высокая интенсивность работы, нагрузка, переработки) — 46 упоминаний (12,8 % ответов);
- высокая неопределенность (неопределенность или постоянное изменение требований, непредсказуемость объема работы, «перепрыгивание» между проектами) — 44 упоминания (12,3 % ответов).

К наименее значимым стрессорам относятся технологические (новые/незнакомые или устаревшие технологии), рутинность задач и изолированность от коллектива (недостаток живого общения ввиду удаленной работы).

На первом месте по частоте встречаемости — *временной фактор* (17,6 % от всех высказываний), который включает как сжатые сроки выполнения задачи, так и перенос этих сроков в сторону сокращения времени, отведенного на задачу. Здесь мы можем найти связи с такими характеристиками Agile-среды, как работы по четкому регламенту времени (спринту) и необходимости оценки времени на выполнение задачи. Можно предполагать, что оценка временных затрат не всегда корректна, а значит, разработчик находится в определенной «ловушке» требований без возможности их изменить или же, изменив их, несет ущерб в выполнении метрик эффективности.

На втором месте находится *коммуникативный фактор* (15 %), который включает в себя взаимодействие, построение процесса общения таким образом, чтобы вся нужная для выполнения задачи информация присутствовала и предоставлялась коллегами в понятные сроки. Большой объем коммуникации не характерен для этого типа профессий, но Agile-подход предлагает обязательные фиксированные форматы рабочего взаимодействия, в том числе ежедневные (стендап, ретроспектива и др.)

На третьем месте по частоте упоминания — *фактор напряженности труда* (12,8 %), включающий многозадачность, переработки и высокую интенсивность работы. Одним из преимуществ Agile считается быстрое внедрение реализованных технических решений и быструю перестройку направле-

ний работы, что задает как высокую ориентацию на параллельную работу над несколькими задачами, так и большой пласт неопределенности: что будет в следующем спринте, как изменится вектор работы, исходя из того, что происходит на рынке и в мире.

На четвертом месте — фактор неопределенности (12,3 %), перекликающийся с предыдущим пунктом. Здесь важно отметить, что непредсказуемость объема работы и «перепрыгивание» между проектами, характерное как для быстро меняющегося мира в целом, так и для рынка ИТ в частности, где идет «гонка технологий», делает разработчиков вынужденными адаптироваться к решениям других членов команды и руководителей компаний, что, в свою очередь, снижает возможность опираться на собственные представления о целесообразности тех или иных технических решений.

Эти четыре фактора в сумме составляют 57,7 % от всех названных респондентами стресс-факторов. Остальные 42,3 % высказываний распределяются среди других десяти факторов, представленных в табл. 1.

Таблица 1

Частотный анализ стресс-факторов рабочей среды Agile

Группы стресс-факторов с типичными примерами		Частота
1	Временные (сроки, дедлайны и пр.): перенос сроков/спешка, дедлайны; необходимость укладываться в сроки, «не хватает времени, чтобы завершить задачу», сжатые сроки выполнения задачи, строгие временные рамки	63
2	Коммуникативные (взаимодействие, общение): общение с заказчиками, другими командами, коллеги не умеют давать конструктивную обратную связь, часто перебивают на встречах; разногласия и конфликты с коллегами, отсутствие доверия в команде, много «созвонов и другой болтовни»	44
3	Напряженность/многозадачность работы: высокая нагрузка, «нагрузка не снижается, несмотря на просьбы», большое количество задач «в долге», большое количество работы/большой пул задач, усталость, высокий ритм работы, переработки, высокая интенсивность работы, объем проекта не соответствует ресурсам, внеплановые задачи	46
4	Неопределенность/нестабильность: постоянные перепрыгивания между проектами/сервисами, непонимание приоритетов, отсутствие планирования, непредсказуемость объема работы, несогласованность, частые изменения функционала, отсутствие конкретики при постановке задач, неопределенность/изменения требований	44
5	Условия труда: отсутствие необходимой инфраструктуры для работы, задержка /недостаточный уровень зарплаты, несоответствие нагрузки и оплаты, дежурство в нерабочее время, ненормированный рабочий день, рабочие часы в разных часовых поясах, необходимость постоянно быть на связи	39
6	Профессиональное развитие и компетентность: постоянные попытки не упустить новые технические тренды, ощущение, что надо что-то изучать быстрее, страх оказаться некомпетентным, страх не освоить новое, страх ошибки, сомнение в собственных силах, страх стагнировать	31
7	Ответственность и риски: гиперответственность, страх подвести коллег, неясные зоны ответственности (непонятно, кто за что отвечает), перекладывание ответственности, непредвиденные риски	20
8	Выполнение задач, не связанных с разработкой: составление отчетов, бюрократия, необходимость работы с документацией, ведение тайминга трудозатрат	16
9	Взаимоотношения с руководством: некомпетентный руководитель, реакция руководства на ошибки, недостаток обратной связи, отсутствие поддержки, высокие требования от руководства	11
10	Технические ошибки: много технических ошибок, технические аварии/неполадки	8
11	Рутинные задачи: рутина, монотонная однообразная работа	8
12	Сложные задачи: трудно решаемые проблемы при разработке, много сложных задач	8
13	Оторванность от коллектива: недостаток живого общения, работа вне коллектива, одиночество, изолированность из-за удаленной работы	6
14.	Технологии: устаревшие технологии, ухудшение качества ПО, новые/незнакомые технологии в новых проектах	6

Table 1

Frequency Analysis of Stressors in the Agile Work Practice	
Groups of stress factors with typical examples	Frequency
1. Time-related (timeframes, deadlines, etc.): deadlines/rush; strict time frames (including unreasonable ones); pressure to meet deadlines; lack of time to complete the task; tight deadlines for completing the task	63
2. Communications (interactions): communication with customers and other teams; colleagues unable to provide constructive feedback, often interrupting during meetings; disagreements and conflicts with colleagues; lack of trust within the team; a lot of “calls and other chatter”	54
3. Work stress/multitasking: high workloads; “the load does not decrease despite requests”; a lot of tasks “in debt”; large amount of work / large pool of tasks; fatigue; high work rate and intensity; project volume does not match resources; unplanned tasks	46
4. Uncertainty/instability: constantly jumping between projects/services; misunderstanding of priorities; lack of planning; unpredictability of workload; inconsistency; frequent changes in functionality; lack of specificity in setting tasks; uncertainty/changes in requirements	44
5. Working conditions: poor work infrastructure; delayed/insufficient wages; workload/ pay mismatch; duty outside office hours; irregular working hours; working in different time zones; need to constantly be in touch	39
6. Professional development and competence: constantly trying to keep up with new technical trends; need to learn faster; fear of being incompetent; fear of not mastering something new; fear of making mistakes; self-doubt; fear of stagnation	31
7. Responsibility and risks: hyper-responsibility; fear of letting colleagues down; unclear areas of responsibility (it is not clear who is responsible for what); shifting responsibility; unforeseen risks	20
8. Performing tasks not directly related to software development: reporting; bureaucracy; need to work with documentation; maintaining labor timesheets	15
9. Relationship with management: incompetent manager; team leader’s reaction to mistakes; lack of feedback; lack of support; excessive demands from management	11
10. Technical errors: numerous technical errors; technical accidents/malfuctions	8
11. Routine tasks: routine, monotonous tasks	8
12. Complex tasks: hard-to-solve development problems and numerous complex tasks	8
13. Isolation from the team: the lack of face-to-face communication, working outside the team, loneliness, isolation due to remote work	6
14. Technologies: outdated technologies; deteriorating software quality; new/unfamiliar technologies	6

Профессиональное благополучие и должностной статус

Анализ показателей профессионального благополучия и выгорания в группах руководителей команд (24 человека, 18,9 %) и специалистов (103 человека, 81,1 %) показал, что группы значительно различаются по общему уровню профессионального благополучия, а также по параметрам автономности профессиональной деятельности, профессиональному самопринятию и позитивным отношениям. В группе руководителей уровень этих показателей выше в сравнении со специалистами (табл. 2). По показателям синдрома выгорания, с учетом поправки на множественные сравнения, значимых различий выявлено не было. Следует отметить, что, согласно нормативным диапазонам методик, все показатели выгорания находятся на среднем уровне, в то время как общий показатель профессионального благополучия находится на низком уровне выраженности в обеих выборках.

Таблица 2 / Table 2

Профессиональное благополучие и выгорание в группах руководителей и специалистов (U-критерий Манна — Уитни с поправкой Холма — Бонферрони, рангово-бисериальный коэффициент) / Occupational well-being and burnout in team leaders and specialists (Mann—Whitney U with Holm—Bonferroni correction, rank-biserial coefficient)

Шкалы / Scales	Среднегрупповые значения / Average group values				U (p)	Размер эффекта / Effect size
	Руководители / Team leaders		Специалисты / Specialists			
	Me	IQR	Me	IQR		
Профессиональное благополучие / Occupational well-being						
Общий показатель / General level	24,41	3,5	22,33	4,83	765,5 (0,004)*	0,380
Автономность / Autonomy	4,08	0,96	3,50	0,83	758,0 (0,003)*	0,386
Профессиональное самопринятие / Professional self-acceptance	4,00	0,6	3,58	1,08	800,5 (0,007)*	0,352
Профессиональное развитие / Professional development	4,00	0,64	3,17	1,00	1090,0 (0,368)	0,118
Позитивные отношения / Positive relations	4,25	1,00	3,66	1,33	791,0 (0,006)*	0,360
Синдром выгорания / Burnout syndrome						
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	20,00	12,00	26,00	18	878,5 (0,028)	−0,289
Деперсонализация / Depersonalization	7,00	5,5	10,00	9	1013,5 (0,170)	0,180
Редукция достижений / Personal accomplishment	37,00	12,25	32,00	13	900,0 (0,038)	0,271

Примечание. * — $p \leq 0,016$ (с учетом поправки)
Note. * — $p \leq 0.016$ (adjusted)

Профессиональное благополучие и формат работы

Сравнение показателей профессионального благополучия и выгорания в группах разработчиков с разным форматом работы (удаленный формат — 65 человек, и гибридный формат — 42 человека) показало два значимых различия — по шкалам «позитивные отношения» и «редукция персональных достижений» (табл. 3). Оба показателя выше в группе с гибридным форматом работы. Группа респондентов, постоянно работающих в офисе, не была включена в анализ ввиду малой численности.

Таблица 3 / Table 3

Профессиональное благополучие и выгорание в группах с разным форматом работы (U-критерий Манна — Уитни с поправкой Холма — Бонферрони, рангово-бисериальный коэффициент) / Occupational well-being and burnout in groups with different work formats (Mann—Whitney U with Holm—Bonferroni correction, rank-biserial coefficient)

Шкалы / Scales	Среднегрупповые значения / Average group values				U (p)	Размер эффекта / Effect size
	Удаленная работа		Гибридный формат			
	Me	IQR	Me	IQR		
Профессиональное благополучие / Occupational well-being						
Общий показатель / General level	22,5	5	23,5	3,75	1060 (0,052)	0,187
Автономность / Autonomy	3,5	0,83	3,33	1,00	1249,5 (0,459)	0,071

Окончание табл. 3 / Table 3, ending

Шкалы / Scales	Среднегрупповые значения / Average group values				U (p)	Размер эффекта / Effect size
	Удаленная работа		Гибридный формат			
	Me	IQR	Me	IQR		
Профессиональное самопринятие / Professional self-acceptance	3,75	0,92	3,83	0,75	1188,5 (0,259)	0,108
Профессиональное развитие / Professional development	3,83	0,86	4,16	0,58	1043 (0,040)	0,198
Позитивные отношения / Positive relations	3,66	1,50	4,16	1,04	938,5 (0,006)*	0,263
Синдром выгорания / Burnout syndrome						
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	26,00	17,50	21,5	12,25	1137 (0,146)	0,140
Деперсонализация / Depersonalization	11,00	9,00	8,00	7,75	1193,5 (0,273)	0,105
Редукция достижений / Personal accomplishment	31,00	12,00	37,00	10,5	975 (0,013)*	0,240

Примечание. * — $p \leq 0,016$ (с учетом поправки)

Note. * — $p \leq 0.016$ (adjusted)

Корреляции профессионального благополучия и выгорания

На завершающем этапе исследования были проанализированы взаимосвязи профессионального благополучия и выгорания (табл. 4). Так, общий показатель профессионального благополучия значимо отрицательно коррелирует с эмоциональным истощением и деперсонализацией и положительно — с редукцией достижений. В целом наиболее значимые корреляции со шкалами профессионального благополучия показали шкалы эмоционального истощения (обратные связи) и редукции достижений (прямые связи). Деперсонализация демонстрирует умеренные связи со шкалами профессионального благополучия.

Таблица 4 / Table 4

Коэффициенты корреляции показателей профессионального благополучия и синдрома выгорания (r_s Спирмена с поправкой Бонферрони) / Correlations between the indicators of occupational well-being and burnout (Spearman's r_s with Bonferroni correction)

Показатели / Indicator	Автоном- ность / Autonomy	Проф. самопринятие/ Professional self-acceptance	Проф. развитие/ Professional development	Позитивные отношения/ Positive relations	Общий показатель / General level
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	–0,333*	–0,654*	–0,537*	–0,539*	–0,679*
Деперсонализация / Depersonalization	–0,182	–0,365*	–0,246*	–0,458*	–0,409*
Редукция дости- жений / Personal accomplishment	0,386*	0,619*	0,684*	0,609*	0,743*

Примечание. * — $p \leq 0,006$ (с учетом поправки)

Note. * — $p \leq 0.006$ (adjusted)

Полученные результаты, на первый взгляд, очевидны и раскрывают профессиональное благополучие ИТ-специалистов через ощущение своих достижений и востребованности в профессии, а также высокой работоспособности и мотивации (показатель эмоционального истощения включает также пункты о равнодушии, потере радости, интереса и разочаровании). Однако шкала редукции достижений во многом связана с оценкой респондентов своей способности к позитивному взаимодействию в работе: легкости и доброжелательности в общении, умении создать атмосферу сотрудничества, позитивно влиять на работу коллег, понимать, что они чувствуют. И в контексте анализа основных стресс-факторов Agile-среды (табл. 1) эти компетенции выступают значимыми в отношении профессионального благополучия разработчиков программного обеспечения.

Обсуждение результатов

Опираясь на данные предшествующих исследований, а также теорию ресурсов и требований к работе, можно предполагать, что в отличие от традиционных подходов к управлению проектами Agile-подход включает в себя важные организационные ресурсы — автономию, поддержку и обратную связь от коллег, которые способствуют высокой мотивации, удовлетворенности работой и психологическому благополучию (Ryan, Deci, 2000). Полученные в данном исследовании результаты также согласуются с положениями теории самодетерминации, согласно которой удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и связанности коррелирует с более высоким уровнем психологического и профессионального благополучия работников. Однако интенсивность рабочей нагрузки в Agile-проектах также высока, что приводит к напряжению, стрессу и выгоранию.

В отношении первой гипотезы результаты исследования позволили показать, что основными стресс-факторами в деятельности разработчиков являются сроки и недостаток времени (спешка, перенос сроков, сжатые сроки), взаимодействие с коллегами и заказчиками, напряженность и многозадачность (высокая интенсивность работы, нагрузка, переработки), а также высокая неопределенность задач. Фактор высокой неопределенности (неопределенность или постоянное изменение требований, непредсказуемость объема работы, «перепрыгивание» между проектами) соотносится с данными о том, что непредсказуемость и частые изменения в управлении проектами негативно сказываются на восприятии стабильности работы, создавая дополнительное эмоциональное напряжение (Гофман и др. 2023).

Что касается второй гипотезы, то полученные результаты выявили различия в профессиональном благополучии в зависимости от должностной позиции разработчиков и формата работы и частично ее подтверждают. Сравнительный анализ показал, что почти по всем показателям профессиональное благополучие значимо выше в группе руководителей команд. Различий не выявлено только по шкале «профессиональное развитие», которое отражает личностный смысл деятельности, чувство развития и реализации своего потенци-

ала в работе. В целом показатель профессионального благополучия в обеих выборках находится в зоне низких значений. В группе руководителей наибольшие значения получены по показателям «профессиональное развитие» и «позитивные отношения в коллективе», что свидетельствует о высокой оценке тимлидов своей способности выстраивать конструктивные отношения в команде. По показателям синдрома выгорания значимых различий выявлено не было. При этом показатели эмоционального истощения и редукции достижений у специалистов находятся в зоне высоких значений, у руководителей — на выраженном уровне.

Полученные результаты также интересно рассмотреть в контексте дискуссии о так называемой «темной стороне» Agile (*dark side of Agile*) (Meckenstock, 2024; Bjørn, Søderberg, Krishna 2019). Большинство работ, посвященных стрессу и благополучию ИТ-специалистов, фокусируются на таких характеристиках, как высокая когнитивная нагрузка, сложность решаемых задач, технологические изменения (Suárez, Vizcaíno, 2024), тогда как характеристики организации разработки значительно реже становятся предметом анализа (Koch, Schermuly, 2021; Rietze, Zacher, 2023). Надо сказать, что в современной зарубежной практике Agile-подход во многом воспринимается как стандарт организации труда, что затрудняет сравнительную оценку его специфического влияния на психологическое благополучие сотрудников. В отечественной литературе исследования, посвященные сопоставлению различных подходов к организации разработки программного обеспечения, практически отсутствуют, в связи с чем полученные данные могут иметь значение для дальнейшего поискового анализа на российской выборке.

Результаты проведенного сравнительного исследования Agile, Waterfall и гибридных подходов зарубежными коллегами показывают (Kokkinis, 2025), что различные модели организации труда создают принципиально разные условия профессиональной деятельности. Agile обеспечивает более высокую скорость адаптации к изменениям, интенсивное взаимодействие между участниками команды и гибкость процессов. Вместе с тем постоянные изменения требований, короткие циклы планирования и необходимость регулярной коммуникации могут снижать стабильность и предсказуемость рабочей среды и устойчивость организационных процессов. Команды, использующие Waterfall-подход, напротив, отмечают ясность бизнес-целей, более высокую согласованность действий и предсказуемость результатов благодаря четко определенным этапам работы и стабильности требований. Гибридные модели занимают промежуточное положение, однако их эффективность в значительной степени зависит от организационной культуры, зрелости процессов и опыта специалистов. Можно предположить, что отдельные характеристики Agile выступают не только ресурсами, но и дополнительными требованиями рабочей среды, которые могут снижать профессиональное благополучие.

В контексте нашего исследования эти данные позволяют предположить, что Agile следует рассматривать не только как набор управленческих практик, но и как особую организационную среду, обладающую собственным набором специфических ресурсов и требований, часть которых нетипичны для про-

фессии разработчика (регулярные встречи, общение с заказчиком). С этой позиции полученные результаты могут отражать дисбаланс специфических требований организационной среды Agile и психологических ресурсов профессионалов.

Сравнение показателей профессионального благополучия и синдрома выгорания в группах с разным форматом работы показало различия только по показателям «позитивные отношения» и «редукция достижений», что в целом согласуется с данными о позитивном влиянии гибридного формата на состояние сотрудников. Удаленный формат снижает оценки своей эффективности, особенно при необходимости регулярного рабочего взаимодействия (Балабанова, Молчанова, 2022). Дистанционная работа в виртуальных командах увеличивает чувство изоляции сотрудников и негативно влияет на уровень командного взаимодействия, что повышает риски выгорания (Гофман и др., 2023). Таким образом, качество и характер взаимодействия, способность команды конструктивно решать противоречия, сохранять позитивный настрой и доверие коллегам значимо связаны с профессиональным благополучием в Agile-командах, работающих удаленно.

Анализ взаимосвязи показателей профессионального благополучия и синдрома выгорания в выборке разработчиков показал, что сниженное благополучие связано с эмоциональным истощением и редукцией достижений. Представляется, что выделенные факторы отражают способность разработчика справляться с наиболее стрессовыми характеристиками Agile, а также подчеркивают важную роль конструктивной обратной связи и оценки личного вклада в общие результаты проекта.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие **выводы**.

1. К основным факторам стресса ИТ-специалистов в Agile-подходе можно отнести фактор времени (дедлайны, недостаток времени, сжатые сроки), частое взаимодействие и коммуникацию, многозадачность, высокую нагрузку и высокий уровень неопределенности в работе.

2. Уровень должностной позиции в Agile-командах связан с уровнем профессионального благополучия: в группе руководителей команд показатели благополучия значимо выше по сравнению с разработчиками, за исключением оценок профессионального развития (чувства развития, реализации, стремление к получению нового опыта и повышению личной эффективности). По показателям выгорания различий между руководителями и специалистами выявлено не было.

3. Формат работы показывает значимое различие по уровню профессионального благополучия только в сфере взаимодействия: у разработчиков, работающих удаленно, оценки своей способности к конструктивному взаимодействию в команде (шкала «позитивные отношения») значимо ниже. В удаленно работающих Agile-командах умение взаимодействовать в трудных

ситуациях, понимание и доверие коллег являются важными компонентами в поддержании профессионального благополучия.

4. Риск-факторами, наиболее тесно связанными с профессиональным благополучием ИТ-специалистов, выступают эмоциональное истощение, редукция достижений (в области профессиональных отношений).

Практическими рекомендациями для управления ИТ-командами по результатам исследования выступают положения о необходимости проектирования Agile-среды с учетом необходимости прояснения требований к выполняемой работе и обеспечении достаточного уровня автономии сотрудников.

Ограничениями исследования являются отсутствие группы сравнения (ИТ-специалистов, работающих в других подходах), а также сопоставимой по численности группы руководителей команд. Исследование не предполагало количественных оценок характеристик и степени выраженности Agile-практик, но рассматривало их в качестве общего организационного контекста.

Список литературы

- Аппело Ю. Agile-менеджмент: лидерство и управление командами. Москва : Альпина Паблишер, 2021. 534 с.
- Балабанова Е.С., Молчанова Д.А. Труд в условиях удаленной и гибридной занятости (на примере работников ИТ-компаний) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2022. Т. 15. № 1. С. 3–25. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2022.101> EDN: REROUN
- Водопьянова Н.Е., Патраков Э.В., Чижкова Е.А., Бугулиев Л.Г. Личностные корреляты выгорания ИТ-специалистов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023. Т. 12. № 3. С. 120–124. https://doi.org/10.57145/27128474_2023_12_03_28 EDN: WYXCZQ
- Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., Наследов А.Д. Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социально-экономических профессий // Вестник СПбГУ. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 4. С. 17–26. EDN: RWMZCV
- Гофман О.О., Водопьянова Н.Е., Джумагулова А.Ф., Никифоров Г.С. Проблема профессионального выгорания специалистов в сфере информационных технологий: теоретический обзор // Организационная психология. 2023. Т. 13. № 1. С. 117–144. <https://doi.org/10.17323/2312-5942-2023-13-1-117-144> EDN: DBSQVA
- Завьялова Е.К., Алсуфьев А.И., Доминяк В.И., Замулин А.Л., Лисовская А.Ю., Соколов Д.Н. Организационно-психологические аспекты управления человеческими ресурсами в agile-компаниях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. 2018. Т. 17. № 3. С. 259–274. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu08.2018.301> EDN: YMVMST
- Козина И.М., Сереежкина Е.В. Производственные факторы стресса в работе российских и французских ИТ-специалистов // Социологические исследования. 2019. Т. 45. № 5. С. 26–35. <https://doi.org/10.31857/S013216250004950-8> EDN: VBOEZH
- Резниченко С.И., Подтягина П.О. Офисная среда и параметры профессионального опыта как предикторы профессионального выгорания у специалистов ИТ-индустрии // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17. № 1. С. 181–197. <https://doi.org/10.17759/expyps.2024170112> EDN: ZIAYJO
- Рут Е.И. Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки : дис. ... магистр психологии. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2016. 172 с.

- Рум (Туева) Е.И., Августова Л.И. Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ, 2017. Т. 5. С. 72–78. EDN: [ZVLNOZ](#)
- Annosi M.C., Magnusson M., Martini A., Appio F.P. Social conduct, learning and innovation: An abductive study of the dark side of Agile software development // Creativity and Innovation Management. 2016. Vol. 25. No. 4. P. 515–535. <https://doi.org/10.1111/caim.12172>
- Azanha A., Argoud A.R.T.T., Camargo Junior J.B.d., Antonioli P.D. Agile project management with Scrum // International Journal of Managing Projects in Business. 2017. Vol. 10. No. 1. P. 121–142. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-06-2016-0054>
- Bakker A.B., de Vries Ju.D. Job Demands-Resources Theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout // Anxiety, Stress & Coping. 2021. Vol. 34. No. 1. P. 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695> EDN: [VHKRXD](#)
- Bjørn P., Soderberg A.-M., Krishna S. Translocality in global software development: The dark side of global Agile // Human–Computer Interaction. 2019. Vol. 34. No. 2. P. 174–203. <https://doi.org/10.1080/07370024.2017.1398092>
- Koch J., Drazic I., Schermuly C.C. The affective, behavioural and cognitive outcomes of Agile project management: A preliminary meta-analysis // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2023. Vol. 96. No. 3. P. 678–706. <https://doi.org/10.1111/joop.12429> EDN: [XXLNAR](#)
- Koch J., Schermuly C.C. Who is attracted and why? How Agile project management influences employee's attraction and commitment // International Journal of Managing Projects in Business. 2021. Vol. 14. No. 3. P. 699–720. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-02-2020-0063> EDN: [DHGOSC](#)
- Kokkinis K. Επίδραση των μεθόδων Ευέλικτης (Agile) και Παραδοσιακής (Waterfall) διοίκησης έργου στην αντιλαμβανόμενη απόδοση ομάδων μηχανικών λογισμικού: Μία συγκριτική μελέτη : Master's thesis. Athens : Athens University of Economics and Business, 2025. 64 p. <https://doi.org/10.26219/heal.aueb.3757>
- Meckenstock J.N. Shedding light on the dark side — A systematic literature review of the issues in Agile software development methodology use // Journal of Systems and Software. 2024. Vol. 211. Article no. 111966. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2024.111966> EDN: [UOTUHK](#)
- Oldham G.R., Fried Y. Job design research and theory: Past, present and future // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 2016. Vol. 136. P. 20–35. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2016.05.002>
- Rietze S., Zacher H. Relationships between Agile work practices and occupational well-being: The role of job demands and resources // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19. No. 3. Article no. 1258. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031258> EDN: [WHYWJA](#)
- Rietze S., Zacher H. Agile arbeitspraktiken: Chancen und risiken für das berufliche Wohlbefinden // Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift Für Angewandte Organisationspsychologie (GIO). 2023. Vol. 54. No. 4. P. 483–498. <https://doi.org/10.1007/s11612-023-00712-6> EDN: [WTCFQB](#)
- Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. No. 1. P. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> EDN: [GSHHWJ](#)
- Suárez J., Vizcaino A. Stress, motivation, and performance in global software engineering // Journal of Software: Evolution and Process. 2024. Vol. 36. No. 5. Article no. e2600. <https://doi.org/10.1002/smr.2600> EDN: [OQOZRT](#)
- Tulili T.R., Capiluppi A., Rastogi A. Burnout in software engineering: A systematic mapping study // Information and Software Technology. 2023. Vol. 155. Article no. 107116. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2022.107116> EDN: [UOTFTG](#)
- Tuomivaara S., Lindholm H., Käsälä M. Short-term physiological strain and recovery among employees working with Agile and lean methods in software and embedded ICT

systems // *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2017. Vol. 33. No. 11. P. 857–867. <https://doi.org/10.1080/10447318.2017.1294336>

Venkatesh V., Thong J.Y.L., Chan F.K.Y., Hoehle H., Spohrer K. How Agile software development methods reduce work exhaustion: Insights on role perceptions and organizational skills // *Information Systems Journal*. 2020. Vol. 30. No. 4. P. 733–761. <https://doi.org/10.1111/isj.12282> EDN: BKFMVQ

Вклад авторов:

А.С. Кот — сбор, обработка и анализ данных, написание и редактирование текста.
А.А. Качина — концепция и дизайн исследования, написание и редактирование текста.
Все авторы ознакомлены с окончательной версией статьи и одобрили ее.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Анастасия Сергеевна Кот, лаборант кафедры психологии труда и инженерной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9). ORCID: 0009-0007-5829-2164; ResearcherID: LTE-4304-2024; eLibrary SPIN-код: 6221-8876. E-mail: naskot5@mail.ru

Анастасия Александровна Качина, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии труда и инженерной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9). ORCID: 0000-0002-2026-3145; Scopus Author ID: 56102186100; ResearcherID: M-8465-2018; eLibrary SPIN-код: 7056-0040. E-mail: msu-psy@yandex.ru

История статьи:

Поступила в редакцию 17 марта 2025 г.

Доработана после рецензирования 24 сентября 2025 г.

Принята к печати 26 сентября 2025 г.

DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-125-145

EDN: JJNPJH

UDC 159.9.07

Research article

Occupational Well-Being and Work-Related Stressors in Software Professionals

Anastasia S. Kot , Anastasia A. Kachina 

Lomonosov Moscow State University, Russian Federation

 naskot5@mail.ru

Abstract. The widespread adoption of the Agile approach to project management has significantly changed the nature of IT specialists' work. This approach implies high levels of team member autonomy, flexibility and responsiveness to change, customer involvement in the

process, and regular feedback. Agile is assumed to have a positive effect on job satisfaction and psychological well-being of IT specialists. However, the scientific literature does not provide a systematic analysis and convincing data on such an effect. The aim of this study was to analyze work-related stressors in the organizational environment as well as the occupational well-being of software developers practicing Agile. The study sample consisted of 127 persons, including team leaders (19%) and engineers (81%), 80 men and 47 women, with an average experience of 7 years and mean age of 31 years. The data were collected using the Professional well-being assessment tool by E.I. Ruth and L.I. Avgustova, the “Professional Burnout” questionnaire by N.E. Vodopyanova et al., and a survey developed by the authors to assess various characteristics of professional activity. The results have shown that the main stressors for software developers in Agile work practices are tight deadlines, frequent communication with colleagues, other teams, and clients, multitasking, and a high level of job uncertainty. The team leaders reported significantly higher levels of occupational well-being than the engineers; the software developers working remotely reported significantly lower scores for Positive relationships and Personal accomplishment scales compared to those working in a hybrid format. The results indicate that the risk factors for software developers’ occupational well-being include emotional exhaustion due to multitasking, uncertainty, and tight deadlines, as well as reduced achievement in professional relationships.

Keywords: occupational well-being, well-being at work, work-related stressors, software engineers, Agile work practices, burnout

Funding. The study was conducted as part of the state assignment of Lomonosov Moscow State University No. 1022040700031-8.

For citation: Kot, A.S., & Kachina, A.A. Occupational well-being and work-related stressors in software professionals. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 23(1), 125–145. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-125-145> EDN: JJNPJH

References

- Annosi, M.C., Magnusson, M., Martini, A., & Appio, F.P. (2016). Social conduct, learning and innovation: An abductive study of the dark side of Agile software development. *Creativity and Innovation Management*, 25(4), 515–535. <https://doi.org/10.1111/caim.12172>
- Appelo, Y. (2010). *Management 3.0: Leading Agile developers, developing Agile leaders*. Addison-Wesley.
- Azanza, A., Argoud, A.R.T.T., Junior, C.D.J.B., & Antonioli, P.D. (2017). Agile project management with Scrum. *International Journal of Managing Projects in Business*, 10(1), 121–142. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-06-2016-0054>
- Bakker, A.B., & de Vries, Ju.D. (2021). Job Demands-Resources Theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 34(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
- Balabanova, E.S., & Molchanova, D.A. (2022). Work in conditions of remote and hybrid models: The example of IT-companies’ employees. *Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, 15(1), 3–25. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu12.2022.101>
- Björn, P., Söderberg, A.-M., & Krishna, S. (2019). Translocality in global software development: The dark side of global Agile. *Human–Computer Interaction*, 34(2), 174–203. <https://doi.org/10.1080/07370024.2017.1398092>
- Gofman, O.O., Vodopyanova, N.E., Dzhumagulova, A.F., & Nikiforov, G.S. (2023). The problem of professional burnout of IT-specialists: A theoretical review. *Organizational Psychology*, 13(1), 117–144. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/2312-5942-2023-13-1-117-144>
- Koch, J., Drazic, I., & Schermuly, C.C. (2023). The affective, behavioural and cognitive outcomes of Agile project management: A preliminary meta-analysis. *Journal of*

- Occupational and Organizational Psychology*, 96(3), 678–706. <https://doi.org/10.1111/joop.12429>
- Koch, J., & Schermuly, C.C. (2021). Who is attracted and why? How Agile project management influences employee's attraction and commitment. *International Journal of Managing Projects in Business*, 14(3), 699–720. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-02-2020-0063>
- Kokkinis, K. (2025). The impact of Agile and Waterfall project management methodologies on the perceived performance of software engineering teams: A comparative study (*Master's thesis, Athens University of Economics and Business*). HEAL-Link Repository. <https://doi.org/10.26219/heal.aueb.3757>
- Kozina, I.M., & Serezhkina, E.V. (2019). Stressful characteristics of work of Russian and French software developers. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*, 45(5), 26–35. (In Russ). <https://doi.org/10.31857/S013216250004950-8>
- Meckenstock, J.N. (2024). Shedding light on the dark side — A systematic literature review of the issues in Agile software development methodology use. *Journal of Systems and Software*, 211, 111966. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2024.111966>
- Oldham, G.R., & Fried, Y. (2016). Job design research and theory: Past, present and future. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 136, 20–35. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2016.05.002>
- Reznichenko, S.I., & Podtyagina, P.O. (2024). Office environment and professional experience parameters as predictors of professional burnout in IT specialists. *Experimental Psychology*, 17(1), 181–197. (In Russ). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170112>
- Rietze, S., & Zacher, H. (2022). Relationships between Agile work practices and occupational well-being: The role of job demands and resources. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1258. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031258>
- Rietze, S., & Zacher, H. (2023). Agile arbeitspraktiken: Chancen und risiken für das berufliche Wohlbefinden. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift Für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 54(4), 483–498. <https://doi.org/10.1007/s11612-023-00712-6>
- Rut, E.I. (2016). *Professional well-being in employees of commercial organizations: Criteria and assessment tool (Master's thesis)*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University. (In Russ).
- Rut (Tueva), E.I., & Avgustova, L.I. (2017). Occupational well-being in employees of commercial organizations: Criteria and assessment tool. *Nauchnye Issledovaniya Vypusnikov Fakulteta Psikhologii SPbGU*, 5, 72–78. (In Russ)
- Ryan R.M., & Deci E.L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Suárez, J., & Vizcaíno, A. (2024). Stress, motivation, and performance in global software engineering. *Journal of Software: Evolution and Process*, 36(5), e2600. <https://doi.org/10.1002/smr.2600>
- Tulili, T.R., Capiluppi, A., & Rastogi, A. (2023). Burnout in software engineering: A systematic mapping study. *Information and Software Technology*, 155, 107116. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2022.107116>
- Tuomivaara, S., Lindholm, H., & Käsälä, M. (2017). Short-term physiological strain and recovery among employees working with Agile and Lean methods in software and embedded ICT systems. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 33(11), 857–867. <https://doi.org/10.1080/10447318.2017.1294336>
- Venkatesh, V., Thong, J.Y.L., Chan, F.K.Y., Hoehle, H., & Spohrer, K. (2020). How Agile software development methods reduce work exhaustion: Insights on role perceptions and organizational skills. *Information Systems Journal*, 30(4), 733–761. <https://doi.org/10.1111/isj.12282>
- Vodopyanova, N.E., Starchenkova, E.S., & Nasledov, A.D. (2013). The standardized questionnaire “Professional burnout” for specialists of socionomic professions. *Vestnik*

Sankt-Peterburgskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika, 12(4), 17–26. (In Russ.)

Vodopyanova, N.E., Patrakov E.V., Chizhkova E.A., & Buguliyev L.G. Personal correlates of IT-specialists burnout. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 12(3), 120–124. (In Russ.). https://doi.org/10.57145/27128474_2023_12_03_28

Zavyalova, E.K., Alsufiev, A.I., Dominyak, V.I., Zamulin, A.L., Lisovskaya, A.Y., & Sokolov, D.N. (2018). Organizational and psychological aspects of human resource management in Agile companies. *Vestnik of Saint Petersburg University. Management*, 17(3), 259–274. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/11701/spbu08.2018.301>

Authors' contribution:

Anastasia S. Kot — data collection, processing and analysis, text writing and editing. *Anastasia A. Kachina* — research concept, text writing and editing. All authors have read and approved the final version of the article.

Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest

Bio notes:

Anastasia S. Kot, laboratory assistant at the Department of Work and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (11/9 Mokhovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation). ORCID: [0009-0007-5829-2164](https://orcid.org/0009-0007-5829-2164); ResearcherID: LTE-4304-2024; eLibrary SPIN-code: 6221-8876. E-mail: naskot5@mail.ru

Anastasia A. Kachina, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher at the Department of Work and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (11/9 Mokhovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation). ORCID: [0000-0002-2026-3145](https://orcid.org/0000-0002-2026-3145); Scopus Author ID: 56102186100; ResearcherID: M-8465-2018; eLibrary SPIN-code: 7056-0040. E-mail: msu-psy@yandex.ru

Article history:

Received 17 March, 2025

Revised 24 September, 2025

Accepted 26 September, 2025

DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-146-159

EDN: KHQLJA

УДК 159.99

Научный репортаж

Научный диалог о ментальном здоровье: итоги VI Международной научно-практической конференции «Приверженность вопросам психического здоровья»

Е.Б. Башкин¹, А.С. Берберян², Р.В. Ершова¹,
Г.Н. Каменева¹, Е.А. Бжоян¹✉, И.В. Келарева¹

¹Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

²Российско-Армянский университет, Ереван, Республика Армения

✉bzhoyan-ea@rudn.ru

Аннотация. 23–25 октября 2025 г. кафедра психологии и педагогики филологического факультета РУДН в очередной раз провела ежегодную ключевую Международную научно-практическую конференцию «Приверженность вопросам психического здоровья». Это была больше, чем конференция, это был научно-практический диалог, посвященный вопросам ментального здоровья, который вели на протяжении трех дней 798 зарегистрированных участников, среди которых были авторитетные ученые, специалисты-практики и начинающие исследователи. Программа конференции включала пленарное заседание, 10 тематических секций, мастер-классы, круглые столы, открытые лекции, Арт-фестиваль, а также культурные и образовательные мероприятия.

Ключевые слова: международная конференция, психическое здоровье, приверженность, психологическое благополучие, арт-фестиваль

Для цитирования: Башкин Е.Б., Берберян А.С., Ершова Р.В., Каменева Г.Н., Бжоян Е.А., Келарева И.В. Научный диалог о ментальном здоровье: итоги VI Международной научно-практической конференции «Приверженность вопросам психического здоровья» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2026. Т. 23. № 1. С. 146–159. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-146-159> EDN: KHQLJA

В продолжение сложившейся традиции 23–25 октября 2025 г. на кафедре психологии и педагогики филологического факультета Российского университета дружбы народов состоялась VI Международная научно-практическая конференция «Приверженность вопросам психического здоровья».

© Башкин Е.Б., Берберян А.С., Ершова Р.В., Каменева Г.Н., Бжоян Е.А., Келарева И.В., 2026



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Конференция проводилась как ключевое международное научно-техническое мероприятие, организованное Российским университетом дружбы народов им. Патриса Лумумбы. Соорганизаторами конференции выступили Благотворительный фонд содействия реализации программ Лиги здоровья нации, Кадровая компания «Адвирос», Российское психологическое общество, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Институт психологии РАН, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Московский государственный педагогический университет (Самарский филиал), Psi Chi – The International Honor Society in Psychology, Институт педагогических исследований Республики Сербия (Белград, Сербия), Российско-Армянский университет (Ереван, Армения), Казахский национальный университет им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан), Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь) Кыргызский национальный университет им. Жусупа Баласагына (Бишкек, Кыргызстан), Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами (Ташкент, Республика Узбекистан), Mental Health Film Festival.

Конференция посвящена актуальным вопросам психического здоровья и традиционно проходит в формате интерактивной площадки. Это уникальное мероприятие предоставляет возможность ученым, практическим психологам и специалистам в области психического здоровья собраться вместе для обсуждения и обмена опытом. Участники конференции имеют возможность представить свои исследования, поделиться инновационными методами и подходами, а также обсудить современные технологии, используемые для диагностики, коррекции и поддержания психического здоровья. Особое внимание уделяется вопросам психологического благополучия человека в условиях современного социума, что позволяет выявить актуальные проблемы и предложить эффективные решения для их преодоления. Конференция стала платформой для конструктивного диалога между теорией и практикой, способствуя развитию новых идей и подходов в области психологии психического здоровья.

Вот уже шесть лет конференция привлекает внимание специалистов и исследователей из разных уголков мира, и с каждым годом число участников растет. Так, в 2023 г. в конференции приняли участие 623 человека из 12 стран (50 зарубежных участников), из которых 363 докладчика, выдающихся ученых из вузов ТОП-400 рейтингов QS и THE – 32. В 2024 г. в конференции приняло участие 825 человек из 30 стран (82 зарубежных участников), из них 200 докладчиков, 24 выдающихся ученых. В 2025 г. в конференции участвовали 798 человек из 40 стран мира (121 зарубежный участник), из них 418 докладчиков, 53 выдающихся ученых. Таким образом, за три года в конференции приняло участие 2246 человек, 981 докладчик, из них 252 зарубежных участника, а прирост участников 2025 г. к 2023 г. составил 28 %.

Широкий резонанс конференции в РУДН определяется не только востребованностью ее научной повестки и насыщенностью культурной программы, которая создает условия для плодотворного общения и сотрудничества, но и высоким качеством работы самого университета. Последнее подтверждается присутствием РУДН в предметных рейтингах Times Higher Education (ТНЕ) в области психологии, что служит объективным индикатором уровня проводимого мероприятия

В *первый день* работы конференции, 23.10.2025, в конференц-зале главного корпуса РУДН состоялось пленарное заседание. Открытие началось с выступления **Е.Б. Башкина**, председателя программного комитета, заведующего кафедрой психологии и педагогики филологического факультета РУДН, кандидата психологических наук. С приветственным словом выступили **Н.В. Поплавская**, заместитель декана филологического факультета РУДН по международной деятельности, и **Д.В. Антюхов**, генеральный директор Благотворительного фонда «Лига здоровья нации». С видеоприветствиями к участникам конференции обратились¹: **Снежанна Нин**, директор Института Конфуция Волгоградского социально-педагогического университета; **госпожа Хан**, руководитель отдела русско-китайских образовательных программ института международного образования, Хэйлунцзянский технический университет, Харбин, Китай; **Йоги Прихантин**, профессор, проректор Университета Тегал, Тегал, Индонезия; **Памадая Ради**, профессор, доктор политологии, проректор Университета Кадири, Индонезия.

На пленарном заседании были представлены доклады:

— «*Критерии психологического здоровья: от классических концепций к интегративной модели*» (**Е.Б. Башкин**, заведующий кафедрой, кандидат психологических наук профессор кафедры психологии и педагогики РУДН, **Р.В. Еришова** доктор психологических наук, профессор, РУДН, Москва, Россия);

— «*Что способствует личностному развитию и благополучию школьников?*» (**П.Г. Положевец**, исполнительный директор Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее», Москва, Россия);

— «*Социокультурная адаптация и этническая идентичность вынужденных переселенцев как ресурс сохранения психического здоровья*» (**А.С. Берберян**, заведующая кафедрой психологии Российско-Армянского университета, доктор психологических наук, профессор, Ереван, Армения);

— «*Между войной и миром: внутренний переход и его влияние на семейные отношения*» (**Т.Т. Батышева**, заслуженный врач РФ, директор Научно-практического центра детской психоневрологии Департамента здравоохранения г. Москвы, главный внештатный детский специалист невролог ДЗ г. Москвы, заведующая кафедрой неврологии, физической и реабилитационной медицины детского возраста РУДН, доктор медицинских наук, профессор, Москва, Россия).

¹ Приветствия представлены в видеоформате на сайте конференции: <https://mentalhealthforum.ru/video>



Рис. 1. Открытие Международной научно-практической конференции «Приверженность вопросам психического здоровья» (23 октября 2025 г., Москва, РУДН)

Источник: архив кафедры психологии и педагогики РУДН.

Figure 1. Opening of the International Scientific and Practical Conference “Commitment to Mental Health Issues” (October 23, 2025, Moscow, RUDN University)

Source: archive of the Department of Psychology and Pedagogy of RUDN University.

Также в первый день стартовала работа четырех секций, открытой лекции и мастер-классов:

— секция **«Цифровые технологии, ИИ и психическое здоровье: новые горизонты взаимодействия»** (руководители — **Р.В. Ершова**, доктор психологических наук, профессор и **А.Ю. Плотников**, кандидат психологических наук, РУДН, Москва, Россия). Ключевые доклады: *«How Online Support Platforms Enhance the mental Well-Being of Family Caregivers»* (**Marianne Mayrand**, Director of Studies, Institute of Technology; **Didier Courbet**, doctor in Information And Communication Sciences, professor, Aix-Marseille University, Марсель, Экс-ан-Прованс, Франция) и *«Artificial Intelligence and the Psychological Care in our days»* (**Henriette Tognetti Penha Morato**, full Professor of Psychology Institute São Paulo University, Сан-Паулу, Бразилия);

— секция **«Психическое здоровье и благополучие на рабочем месте»** (руководители — **Е.Б. Башкин**, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики, **Е.А. Александрова**, ассистент кафедры психологии и педагогики, **Е.А. Бжоян**, ассистент кафедры психологии и педагогики, РУДН, Москва, Россия). Ключевые доклады: *«Индекс психологического*

благополучия в организациях»² (**М.М. Тузов**, директор по аналитике, Кадровая компания Адвирос, Москва, Россия) и «*Enhancing Athletes' Mental Health and Well-being through Counseling*» (**Emanuele Isidori**, Professor, University of Rome «Foro Italico», Рим, Италия);

— секция «**Проблемы психического здоровья и благополучия в разных культурах**» (руководители — **И.А. Новикова**, кандидат психологических наук, доцент, **Т.В. Чхиквадзе**, кандидат психологических наук, **П.А. Бычкова**, кандидат психологических наук, РУДН, Москва, Россия). Ключевые доклады: «Социальные представления о здоровье и болезни в разных культурах: к 100-летию Сергя Московиси» (**И.Б. Бовина**, доктор психологических наук, профессор, МГППУ, Москва, Россия) и «В поисках внутреннего равновесия: кросс-культурные аспекты психологического благополучия и личностных ресурсов современной молодежи» (**Е.Б. Березина**, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии университета Санвей, Сенгалор, Малайзия);

— секция «**Психическое здоровье и психологическое благополучие в контексте безопасности личности**» (руководители – **Н.Л. Сунгурова**, кандидат психологических наук, доцент; **Т.С. Пилишвили**, кандидат психологических наук, доцент; **Ю.Е. Акимкина**, кандидат психологических наук, РУДН, Москва, Россия). Ключевые доклады: «Влияние феномена одиночества на психологическую устойчивость: пример Турции» (**Абульфаз Сулейманлы**, доктор социологических наук, профессор; **Кадер Гювен Кескин**, психолог, Университет Ускюдар, Стамбул, Турция) и «*Neurologic Music Therapy as a method of treating neurological dysfunctions*»³ (**Dr. Rey P. Roa**, PhD, NMT-BC, Neurologic Music Therapy (NMT) Fellow: Clinical Cognitive Neurology, Cognitive NeuroMusicology, Солт-Лейк-Сити, Юта, США);

— открытая лекция «**Адаптация и эмоциональные состояния как факторы оптимального взаимодействия личности и окружающей среды**» (**А.С. Берберян**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Российско-Армянского университета, Ереван, Армения);

— мастер-класс «**Ресурсно-ориентированный тренинг в борьбе с выгоранием: теоретические основы и фрагменты практики**» (**Н.Е. Водопьянова**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия);

— мастер-класс «**Личный бренд психолога**» (**Е.Ю. Южанина**, преподаватель РАНХиГС, спикер бизнес-сообществ «Атланты», «Опора России», проекта «Мой бизнес», Москва, Россия).

Завершился первый день конференции Благотворительным концертом (рис. 2), на котором выступили студенты РУДН и приглашенные гости, в том числе **Игорь Шатохин** – фитнес-тренер, нутрициолог и **Мария Зверева** – клинический психолог и стендап-комик. Зарубежные гости отправились на экскурсию по вечерней Москве (рис. 3).

² Ежегодное исследование РУДН совместно с кадровой компанией Адвирос, которое посвящено вопросам психического здоровья в эпоху гибридной занятости и развития ИИ.

³ Доклад представлен в видеоформате на сайте конференции: <https://mentalhealthforum.ru/video>



Рис. 2. Благотворительный концерт (23 октября 2025 г., Москва, РУДН)

Источник: архив кафедры психологии и педагогики РУДН.

Figure 2. Charity concert (October 23, 2025, Moscow, RUDN University)

Source: archive of the Department of Psychology and Pedagogy of RUDN University.



Рис. 3. Зарубежные участники конференции на экскурсии по Москве (23 октября 2025 г.)

Источник: архив кафедры психологии и педагогики РУДН.

Figure 3. International participants of the conference on a tour of Moscow (October 23, 2025)

Source: archive of the Department of Psychology and Pedagogy of RUDN University.

Во **второй день** работы конференции, 24.10.2025 г., продолжили работу 6 секций, включая секцию начинающих исследователей, круглый стол и мастер-класс:

— секция «Современные технологии в развитии стрессоустойчивости личности» (руководители – **О.Б. Михайлова**, кандидат педагогических наук, доцент, **Т.С. Пилишвили**, кандидат психологических наук, доцент, РУДН, Москва, Россия). Ключевые доклады: «Осознанность и эмоциональный интеллект студентов-психологов» (**А.П. Лобанов**, доктор психологических наук, профессор, БГПУ им. М. Танка; **Н.В. Дроздова**, кандидат психологических наук, доцент, директор Института психологии, БГПУ им. М. Танка, Минск, Республика Беларусь), «Влияние цифровых медиа на психическое здоровье: проблема, ограничения и рекомендации» (**Крнета Лиляна**, доктор психологических наук, президент Ассоциации «Вместе в Европе», Баня-Лука, Босния и Герцеговина), «Психические состояния и их регуляция» (**А.О. Прохоров**, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии и образования, КФУ, Казань, Россия), «Совладающий интеллект и варианты жизни»



Рис. 4. Секционные заседания и круглый стол (24 октября 2025 г., Москва, РУДН)

Источник: архив кафедры психологии и педагогики РУДН.

Figure 4. Thematic sessions and Round table (October 24, 2025, Moscow, RUDN University)

Source: archive of the Department of Psychology and Pedagogy of RUDN University.

(**Е.В. Волкова**, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина, ИП РАН, Москва, Россия);

— объединенная секция **«Самореализация: ключ к психологическому благополучию»** и **«Спорт как путь к гармонии: влияние физической активности на психологическое благополучие»** (руководители – **С.И. Кудинов**, доктор психологических наук, профессор, **С.С. Кудинов**, кандидат психологических наук, доцент, РУДН, Москва, Россия);

— секция **«Нейропсихологические, нейролингвистические и нейрокогнитивные аспекты исследования проблем психологического благополучия психического здоровья»** (проводится при поддержке проекта № 050751-0-000, руководители: **О.А. Азатова**, доктор педагогических наук, **О.И. Александрова**, кандидат филологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия);

— секция **«Психологическое благополучие в образовании и для образования»** (руководители – **Д.С. Ермаков**, доктор педагогических наук, профессор, **Г.Н. Каменева**, кандидат психологических наук, доцент, **Ж.А. Амантай**, кандидат педагогических наук, РУДН, Москва, Россия);

— секция **«Проблема сохранения здоровья и качество жизни в современном обществе»** (организована совместно с Самарским филиалом МГПУ, руководители – **Е.Б. Башкин**, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики, РУДН, Москва, Россия; **О.А. Корнилова**, доктор психологических наук, СФ ГАОУ ВО МГПУ, Россия);

— секция **«Начинающих исследователей»** (руководители — **М.И. Волк**, кандидат психологических наук, доцент, **М.А. Рушина**, кандидат психологических наук, доцент, **Е.Б. Батырова**, аспирант, РУДН, Москва, Россия);

— круглый стол **«Клубные сообщества как ресурс поддержки психологического здоровья обучающихся в системе высшего образования: актуальные треки и практики реализации»** (проводился при поддержке проекта № 051331-2-000 Системы грантовой поддержки научных Проектов РУДН, руководители — **Е.Б. Башкин**, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики, **З.Р. Хайрова**, кандидат психологических наук, РУДН, Москва, Россия).

— мастер-класс **«Современная психосоматика: принципы, инструменты, тренды»** (**М.А. Филяев**, PhD, клинический (медицинский) психолог, преподаватель психологии, клинический гипнотерапевт, действительный член ОППЛ, автор метода психосоматической коррекции симптома «Метод PSY2.0»).

В завершении второго дня конференции состоялся Mental Health Film Festival, который ежегодно проходит в дни психического здоровья в России и за рубежом. Кинофестиваль (рис. 5) стал важной платформой для обсуждения актуальных тем, связанных с психическим здоровьем. В этом году внимание участников было сосредоточено на нарциссизме – явлении, которое вызывает много споров и дискуссий в обществе. Фильмы, представленные в специаль-

ной программе, раскрыли сложные аспекты нарциссизма, показывая, что за внешним блеском и самовлюбленностью могут скрываться уязвимые личности, стремящиеся к признанию и боящиеся близости.

Модерация кинофестиваля *Зульфией Хайровой* создала атмосферу открытости и поддержки, что позволило участникам глубже понять проблемы, связанные с ментальным здоровьем. Эксперты *Юлия Кочетова* и *Елена Молчанова* поделились своими знаниями и опытом, а специальный гость *Анна Семаева* подчеркнула дополнительное значение кино в терапии и осмыслении психических заболеваний.

Обсуждение после просмотра фильмов стало важной частью фестиваля. Студенты и гости имели возможность задать вопросы экспертам, что способствовало более глубокому пониманию темы нарциссизма и его проявлений в жизни людей. Такой формат взаимодействия помогает разрушить стереотипы и стигматизацию, связанные с психическими расстройствами, создавая безопасное пространство для обмена мнениями и опытом. Mental Health Film Festival продолжает свою миссию по повышению осведомленности о ментальных проблемах и поддержке открытого диалога о психическом здоровье в обществе.



Рис. 5. Кинофестиваль (24 октября 2025 г., Москва, РУДН)

Источник: архив кафедры психологии и педагогики РУДН.

Figure 5. Mental Health Film Festival (October 24, 2025, Moscow, RUDN University)

Source: archive of the Department of Psychology and Pedagogy of RUDN University.

По завершении второго дня конференции зарубежные гости отправились в Коломну, где их ожидала увлекательная экскурсия по историческим достопримечательностям города. Они посетили знаменитый Коломенский кремль, узнали о его богатой истории и архитектуре. Гостям также предложили попробовать блюда местной кухни, такие как коломенские пироги и другие

традиционные угощения. Атмосфера города, его культурное наследие и вкусная еда оставили у гостей незабываемые впечатления.

В *третий день* конференции, 25.10.2026 г., состоялся IV Международный Арт-Фестиваль (рис. 6), реализованный в формате интерактивной платформы для интеграции методов арт-терапии в профессиональную психологическую практику. В программе были продемонстрированы различные методы арт-терапии, включая работу с метафорическими ассоциативными картами, песочную терапию, психодраму и танцевально-двигательные практики, что позволило участникам апробировать инструменты для коррекционной и развивающей работы в рамках супервизионной группы и мастер-классов:

— мастер-класс **«Целеполагание как поиск своего смысла жизни»** (ведущая — *А.А. Достатняя*, клинический психолог, сертифицированный арт-терапевт, ассистент кафедры психологии и педагогики филологического факультета РУДН, член Общероссийской Профессиональной Психотерапевтической Лиги);

— мастер-класс **«Стань героем своей мечты: экспериментальная сказка-путешествие»** (ведущая — *Е.Н. Полянская*, кандидат психологических наук, практикующий психолог, преподаватель обучающих курсов по арт-терапии, доцент кафедры психологии и педагогики РУДН);

— мастер-класс **«Песочная терапия в работе психолога: сопровождение процесса создания и анализ „песочных“ картин и историй»** (ведущая — *И.Г. Ларионова*, кандидат психологических наук, сертифицированный специалист по песочной терапии, автор и ведущая обучающих программ и супервизий для психологов по работе с песочницей, доцент кафедры педагогической психологии РНИМУ им. Пирогова);

— мастер-класс **«Сила женственности: ресурсные роли и сильное „Я“ через метафорические карты»** (ведущая — *Т.В. Эрлих*, психолог, арт-терапевт, дипломированный игротерапевт);

— мастер-класс **«Психодрама в современном мире: исследование здоровья через призму тела и эмоций»** (ведущая — *Т.В. Чхиквадзе*, кандидат психологических наук, член Американской психологической ассоциации, психодрама-терапевт, доцент кафедры психологии и педагогики филологического факультета РУДН);

— мастер-класс **«Танцевально-двигательная терапия»** (ведущая — *Е.В. Михайлина*, кандидат педагогических наук, арт-терапевт, бизнес-тренер, член ассоциации танцетерапевтов, программный директор АНО «ЦСА «Одухотворение»);

— трансформационная игра **«МАК и Т-игры: инструменты будущего для психологов, коучей и мастеров помогающих практик»** (ведущая — *Е.В. Суворова*, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой когнитивных наук, проективных методик и игровых технологий Международной академии духовного развития и инновационных технологий, бизнес-тренер, коуч, консультант по метафорическим картам (МАК), тренер личностного роста, эксперт по мотивации и личной эффективности, игротерапевт, ведущая психологических трансформационных и обучающих игр).



Рис. 6. IV Международный Арт-Фестиваль (25 октября 2025 г., Москва, РУДН)

Источник: архив кафедры психологии и педагогики РУДН.

Figure 6. IV International Art Festival (October 25, 2025, Moscow, RUDN University)

Source: archive of the Department of Psychology and Pedagogy of RUDN University.

В рамках программы Арт-Фестиваля участникам были предложены **индивидуальные консультации** и **Супервизионная Балинтовская Группа** под руководством **Т.В. Чхиквадзе**, кандидата психологических наук, члена Американской психологической ассоциации, психодрама-терапевта, доцента кафедры психологии и педагогики филологического факультета РУДН. Завершился Арт-Фестиваль групповым флешмобом «Мандала счастья», на котором участники создали масштабный коллективный арт-объект.

Параллельно с основной программой конференции прошла программа повышения квалификации Центра ДПО филологического факультета РУДН **«Современные технологии обеспечения психического здоровья и психологического благополучия»**, в рамках которой участники освоили основы когнитивно-поведенческого и экзистенциального подходов в психологическом консультировании, включая супервизию под руководством квалифицированных психологов-практиков.

Таким образом, VI Международная научно-практическая конференция «Приверженность вопросам психического здоровья» стала важным этапом

в институциональном развитии психологии как научной и образовательной дисциплины в РУДН. Организация и проведение форума такого масштаба закономерно совпали с периодом высокого международного признания университета. Вхождение РУДН в 2025 г. в предметный рейтинг Times Higher Education (ТНЕ) по психологии (с одновременным присутствием во всех 11 рейтингах ТНЕ) и сохранение лидерских позиций в ТОП-10 RAEX убедительно свидетельствуют о высоком качестве реализуемых здесь научных и образовательных программ. Проведенная конференция, объединившая исследователей из более чем 40 стран, не только отразила этот уровень, но и упрочила интеграцию университета в мировое академическое пространство.

Организационный комитет конференции выражает благодарность партнерам-соорганизаторам, спикерам пленарного заседания и участникам секций за их интересные и актуальные доклады, а также ведущим специалистам-практикам за мастер-классы, которые произвели большое впечатление на студентов и гостей мероприятия.

Особая признательность адресована волонтерам – аспирантам и студентам магистратуры и бакалавриата кафедры психологии и педагогики РУДН за их активное участие и помощь в организации конференции.

Подробности проведения конференции представлены на сайте конференции <https://mentalhealthforum.ru/>, где можно посмотреть видеодоклады и презентации выступлений участников и фоторепортаж, а также познакомиться с анонсом VII Международной научно-практической конференции «Приверженность вопросам психического здоровья», которая состоится 22–24 октября 2026 г.

Вклад авторов:

Е.Б. Башкин, А.С. Берберян, Р.В. Ершова, Г.Н. Каменева – написание и редактирование текста, *Е.А. Бжоян, И.В. Келарева* – написание и оформление текста. Все авторы ознакомлены с окончательной версией статьи и одобрили ее.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Башкин Евгений Брониславович, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов (Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6). ORCID: [0000-0002-4118-813X](https://orcid.org/0000-0002-4118-813X); Scopus Author ID: 57916324700; Researcher ID: AAD-3412-2022; eLIBRARY SPIN-код: 8735-7551. E-mail: bashkin-cb@rudn.ru

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии, Институт международных отношений и общественно-политических наук, Российско-Армянский университет (Республика Армения, 0051, Ереван, ул. Овсепя Эмина, д. 123). ORCID: [0000-0003-0321-0161](https://orcid.org/0000-0003-0321-0161); Scopus Author ID: 57189602853; eLibrary SPIN-код: 4171-8178. E-mail: aspsy@inbox.ru

Ершова Регина Вячеславовна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов (Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6).

ORCID: [0000-0002-5054-1177](#); Scopus Author ID: 57205234611; Researcher ID: AFG-3703-2022; eLibrary SPIN-код: 5277-4559. E-mail: ershova-rv@rudn.ru

Каменева Галина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов (Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6). ORCID: [0000-0003-3017-3036](#); Scopus Author ID: 57204407883; Researcher ID: AAT-4597-2021; eLibrary SPIN-код: 1943-5160. E-mail: kameneva-gn@rudn.ru

Бжоян Елене Артуровна, ассистент кафедры психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов (Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6). ORCID: [0000-0002-3187-5024](#); eLibrary SPIN-код: 8728-2283. E-mail: bzhoyan-ea@rudn.ru

Келарева Ирина Владимировна, магистрант кафедры психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов (Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6). ORCID: [0009-0006-5001-1017](#); Scopus Author ID: 60568453500. E-mail: kelareva-iv@rudn.ru

История статьи:

Поступила в редакцию 15 ноября 2025 г.

Доработана после рецензирования 30 ноября 2025 г.

Принята к печати 1 декабря 2025 г.

DOI: 10.22363/2313-1683-2026-23-1-146-159

EDN: KHQLJA

UDC 159.99

Scientific report

Scientific Dialogue on Mental Health: Results of the 6th International Scientific and Practical Conference “Commitment to Mental Health Issues”

Evgeniy B. Bashkin¹, Asya S. Berberyan², Regina V. Ershova¹,
Galina N. Kameneva¹, Elene A. Bzhoyan¹✉, Irina V. Kelareva¹

¹ RUDN University, Moscow, Russian Federation

²Russian-Armenian (Slavonic) University, Yerevan, Republic of Armenia

✉bzhoyan-ea@rudn.ru

Abstract. October 23–25, 2025, the RUDN University Department of Psychology and Pedagogy once again held its annual key International Scientific and Practical Conference, “Commitment to Mental Health Issues.” It was more than a conference, it was a scientific and practical dialogue on mental health issues, held over three days by 798 registered participants, including respected scholars, practitioners, and emerging researchers. The conference included a plenary session and 10 thematic sessions, accompanied by an extensive program of master classes, roundtables, open lectures, an art festival, and cultural and educational events.

Keywords: international conference, mental health, commitment, psychological well-being, art festival

For citation: Bashkin, E.B., Berberyan, A.S., Ershova, R.V., Kameneva, G.N., Bzhoyan, E.A., & Kelareva, I.V. Scientific dialogue on mental health: Results of the 6th International scientific and practical conference “Commitment to Mental Health Issues”. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 23(1), 146–159. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2026-23-1-146-159> EDN: KHQLJA

Authors' contribution:

Evgeniy B. Bashkin, Asya S. Berberyan, Regina V. Ershova, Galina N. Kameneva – text writing and editing. *Elene A. Bzhoyan, Irina V. Kelareva* – text writing and formatting. All authors have read and approved the final version of the article.

Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bio notes:

Evgeniy B. Bashkin, PhD in Psychology, Head of the Psychology and Pedagogy Department, RUDN University (6 Miklukho-Maklaya St, 117198 Moscow, Russian Federation). ORCID: [0000-0002-4118-813X](https://orcid.org/0000-0002-4118-813X). Researcher ID: AAD-3412-2022; Scopus Author ID: 57916324700; eLibrary SPIN-code: 8735-7551. E-mail: bashkin-eb@rudn.ru

Asya S. Berberyan, D.Sc. in Psychology, Full Professor, Head of the Department of Psychology, Russian-Armenian University (123 Hovsep Emin St, 0051, Yerevan, Republic of Armenia). ORCID: [0000-0003-0321-0161](https://orcid.org/0000-0003-0321-0161); Scopus Author ID: 57189602853; eLibrary SPIN-code: 4171-8178. E-mail: aspsy@inbox.ru

Regina V. Ershova, D.Sc. in Psychology, Full Professor, Professor of the Psychology and Pedagogy Department, RUDN University (6 Miklukho-Maklaya St, 117198 Moscow, Russian Federation). ORCID: [0000-0002-5054-1177](https://orcid.org/0000-0002-5054-1177); Scopus Author ID: 57205234611; Researcher ID: AFG-3703-2022; eLibrary SPIN-code: 5277-4559. E-mail: ershova-rv@rudn.ru

Galina N. Kameneva, PhD in Psychology, Associate Professor of the Psychology and Pedagogy Department, RUDN University (6 Miklukho-Maklaya St, 117198 Moscow, Russian Federation). ORCID: [0000-0003-3017-3036](https://orcid.org/0000-0003-3017-3036); Scopus Author ID: 57204407883; Researcher ID: AAT-4597-2021; eLibrary SPIN-code: 1943-5160. E-mail: kameneva-gn@rudn.ru

Elene A. Bzhoyan, Assistant of the Psychology and Pedagogy Department, RUDN University (6 Miklukho-Maklaya St, 117198 Moscow, Russian Federation). ORCID: [0000-0002-3187-5024](https://orcid.org/0000-0002-3187-5024); eLibrary SPIN-code: 8728-2283. E-mail: bzhoyan-ea@rudn.ru

Irina V. Kelareva, Undergraduate of the Psychology and Pedagogy Department, RUDN University (6 Miklukho-Maklaya St, 117198 Moscow, Russian Federation). ORCID: [0009-0006-5001-1017](https://orcid.org/0009-0006-5001-1017); Scopus Author ID: 6056845350. E-mail: kelareva-iv@rudn.ru

Article history:

Received 15 November, 2025

Revised 30 November, 2025

Accepted 1 December, 2025