

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



49 2025
ЧАСТЬ X

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 49 (600) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен Эрнест Резерфорд (1871–1937), британский физик новозеландского происхождения.

Эрнест Резерфорд родился в Новой Зеландии в небольшом поселке Спринг-Грув в семье фермера и был четвертым ребенком в семье из двенадцати детей. Мальчик имел удивительную память, богатырское здоровье и силу. Он с отличием окончил начальную школу, получив 580 баллов из 600 возможных и премию в 50 фунтов стерлингов для продолжения учебы в колледже Нельсона. Стипендия позволила ему продолжить обучение в Кентерберри-колледже в Крайстчерче. В те времена это был маленький университет, в котором учились всего 150 студентов, а преподавали всего семь профессоров. Резерфорд увлекся наукой и с первого дня начал исследовательскую работу. Через несколько лет он получил степень бакалавра и магистра искусств.

В Кентерберри-колледже Эрнест Резерфорд изучал способности намагничивания железа. Он использовал метод высокочастотного разряда и даже придумал специальный детектор, который помогал «ловить» электромагнитные волны. Эти исследования так увлекли молодого ученого, что уже в 1895 году он перебрался в Великобританию и поступил на факультет физики в Кембридже.

Эрнест Резерфорд начал работать в Кавендишской лаборатории при университете. Он стал первым докторантом у Джозефа Джона Томсона, который в 1895 году занимал пост ее руководителя. Эрнест делил лабораторию с другими учеными: Джоном Таунсендом, Джоном МакЛеннаном и Полем Ланжевенном, с которым оставался дружен всю жизнь.

Ученый продолжал работу над детектором, который распознавал электромагнитные волны. Однако он не смог получить повторную стипендию, и поэтому ему пришлось остановить исследования и устроиться репетитором — позволить себе Кембридж он не мог.

В свободное время Эрнест Резерфорд помогал Томсону изучать рентгеновские лучи и их влияние на ионизацию газов. В отличие от коллег, Резерфорд был экспериментатором, а не теоретиком: он плохо знал математику и физику. Однако его отличал гибкий ум и творческое мышление.

В 1898 году Резерфорд проводил опыты с ураном. Физик обнаружил, что если поместить рядом фотопластинку, то в одном источнике радиоактивного излучения возникали сразу два вида частиц с противоположными зарядами.

Ученый обозначил их буквами альфа (положительный заряд) и бета (отрицательный заряд). Через год физик Поль Вийяр открыл частицы нейтрального заряда, которые получили название гамма-лучей. Они были намного короче, чем рентгеновские. Альфа-частица оказалась невероятно тяжелой. Она «весила» два элементарных электронных заряда, или четыре атомные единицы массы. Углубившись в исследования, Эрнест Резерфорд определил, что альфа-частица равна ядру атома гелия, а бета-частица — электрону.

Это открытие перевернуло физику. Однако всемирную известность Резерфорд получил гораздо позже. В 1898 году он перебрался в Канаду и стал профессором в Монреальском университете. В течение следующих пяти лет ученый работал над теорией радиоактивного распада: он подтвердил, что результатом атомного превращения становилось совершенно новое вещество.

Резерфорд совместно с физиками Гейгером и Марсденом провели серию опытов с альфа-частицами. Ученые заметили, что частицы сильно отклонялись, проходя через кусочек фольги. Никто не мог даже подумать о таких результатах: принятая в то время модель атома Томсона отрицала большие углы отклонения. Новые результаты означали, что атом состоял из крайне маленького положительно заряженного ядра. При этом он был самым «тяжелым»: его масса оказалась намного больше, чем у электронов, вращающихся вокруг. Эти данные легли в основу планетарной модели атома, которую Резерфорд разработал в 1911 году.

Еще в 1908 году Эрнест Резерфорд получил Нобелевскую премию по химии за исследования в области распада элементов.

Работая в Кембридже, Резерфорд познакомился там со своей будущей женой Мэри Джорджиной Ньютон. Она была дочерью хозяйки пансиона, где проживал Эрнест. В 1901 году у них родилась дочь Эйлин Мэри. Также всю свою жизнь он поддерживал близкие отношения со своей матерью Мартой Резерфорд, которая была для своего сына первой учительницей. Их взаимопонимание было удивительным, а переписка постоянной, несмотря на то, что они почти всю жизнь прожили вдалеке друг от друга. Когда в 1931 году 60-летнего физика, серьезного ученого, нобелевского лауреата Эрнеста Резерфорда наградили титулом баронета и званием лорда, он первым делом отправил в Новую Зеландию телеграмму. В ней было всего несколько слов: «Итак — лорд Резерфорд. Заслуга более твоя, чем моя. Люблю. Эрнест».

Эрнест Резерфорд ушел из жизни в 1937 году в возрасте 66 лет. Его похоронили в Вестминстерском аббатстве рядом с Ньютоном, Фарадеем и Дарвином.

В честь Эрнеста Резерфорда названы:

- химический элемент номер 104 в периодической системе — резерфордий, впервые синтезированный в 1964 году и получивший данное название в 1997 году (до этого носил название курчатовий);
- астероид (1249) Резерфордия; открытый 3 ноября 1932 года немецким астрономом Карлом Райнмутом в Гейдельбергской обсерватории;
- кратер на обратной стороне Луны;
- жидкостный ракетный двигатель «Резерфорд» частной аэрокосмической компании Rocket Lab.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Абрамова П. Д.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования психологически безопасной среды личности в подростковом возрасте 679

Бойкова О. В.

Возрастная специфика саморегуляции как основа индивидуализации психологической поддержки 681

Воронова А. Б.

Коррекционно-развивающая игротерапия как средство реабилитации младших подростков из неблагополучных семей 683

Глухов И. Е.

Психологическая помощь как путь к подлинности: аутентичность и внутренняя целостность в профессиональном становлении психолога 689

Демьяненко В. В.

Особенности представлений о ребенке у родителей с разными стилями детско-родительского взаимодействия 692

Жукова Е. А.

Взаимосвязь способности к прощению и психологического благополучия личности... 695

Zapina A. V.

The psychology of dreams 697

Золотухина А. С.

Исследование интернет-зависимости у подростков в образовательном пространстве средней школы 698

Зубкова Т. В.

Эмоционально-волевые особенности детей с задержкой психического развития 700

Каличкин А. В.

Особенности психологического сопровождения при кризисе, вызванном внезапной потерей работы 702

Михалева Д. А.

К вопросу о проблемах психолого-педагогических условий формирования межличностных отношений в младшем школьном возрасте 704

Михалева Д. А.

Психолого-педагогические условия формирования межличностных отношений в младшем школьном возрасте 707

Михалева А. А.

Роль психологического благополучия в адвокатской деятельности 709

Нестерова Т. В.

Влияние мотивационных факторов на процесс психологического консультирования 711

Pogorelova D. V.

School aggression is a manifestation of emotional instability in a mainstream school....714

Постаниди А. А.

Темная триада и профессиональная направленность личности 715

Рахманкулов Д. М.

Сопровождение родителей в вопросах духовно-нравственного воспитания обучающихся 718

Розенсон Е. С.

Формирование нового образа «я» в условиях психологического симбиоза с искусственным интеллектом и цифровизации образовательной среды 719

Сергеева В. И.

Специфика оказания психологической помощи семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья 727

Солодуха Т. В.

Кризис середины жизни и смена профессии: интегративный анализ отечественных и зарубежных исследований 729

Сопильняк М. Н.

Анализ установок родителей в контексте профессионального самоопределения старшеклассников 734

Суворинова О. С.

Одиночество старшеклассников как ключевой фактор их эмоционального развития в социальной психологии и педагогике 737

Таранова В. А., Бочарникова Э. А., Исаева С. Ю.

Взаимосвязь типологических особенностей
характера с персональным восприятием
собственного имени 740

Тарнакина О. Ю.

Эмоциональное выгорание
у сотрудников дома-интерната:
теоретический анализ факторов риска
и механизмов формирования..... 742

Уренина С. А.

Коррекция тревожности и страхов у детей
старшего дошкольного возраста с общим
недоразвитием речи средствами игровой
терапии 744

ПРОЧЕЕ**Забиран В. А., Ильина Д. Д.**

Современные методы ведения разведки
в общевойсковом бою: сравнительный
анализ технологических подходов..... 747

Романова Г. В.

Проект «цифровое ГТО»:
проблемы и перспективы 750

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА**Вильдяев В. А.**

«За бугром куют топоры, буйные
головы сечь»: историософия русской
государственности в контексте
цивилизационного выбора 752

ПСИХОЛОГИЯ

Психолого-педагогическое сопровождение формирования психологически безопасной среды личности в подростковом возрасте

Абрамова Полина Дмитриевна, студент магистратуры
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

В статье рассматривается актуальная проблема формирования психологически безопасной личности в подростковом возрасте. Подчеркивается, что данный период является сензитивным для развития способности личности противостоять негативным информационным и психологическим воздействиям, сохраняя целостность и адекватную самооценку. Автор анализирует сущность и компоненты психологической безопасности личности подростка, а также ключевые угрозы, связанные с цифровой социализацией, буллингом и кризисом идентичности. Основное внимание уделяется комплексной модели психолого-педагогического сопровождения, включающей диагностический, профилактический, развивающий и коррекционный аспекты. Представлены конкретные направления работы психолога и педагога по созданию безопасной образовательной среды, развитию эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков и стрессоустойчивости у подростков. Делается вывод о необходимости интеграции усилий всех субъектов образовательного процесса для успешного формирования психологически безопасной личности.

Ключевые слова: психологическая безопасность, подростковый возраст, психолого-педагогическое сопровождение, образовательная среда, буллинг, кибербезопасность, эмоциональный интеллект, кризис идентичности, резилентность.

Современный этап развития общества характеризуется повышенной нестабильностью, неопределенностью и информационной насыщенностью, что создает множество вызовов для формирующейся личности. Особую уязвимость в этих условиях демонстрируют подростки, переживающие один из наиболее сложных периодов онтогенеза, связанный с глубокими физиологическими, психологическими и социальными изменениями. Стремление к самоутверждению, поиск идентичности, повышенная чувствительность к оценке со стороны сверстников и одновременно ранимость делают подростка мишенью для различных психологических угроз, таких как кибербуллинг, манипулятивное влияние, социальное отвержение и деструктивный контент.

В этом контексте задача формирования психологически безопасной личности — личности, способной защитить свою психику от деструктивных воздействий, сохранить внутреннюю гармонию и эффективно функционировать в стрессовых ситуациях, — становится приоритетной для системы образования. Психолого-педагогическое сопровождение выступает основным механизмом решения данной задачи, представляя собой целостный, системный и непрерывный процесс создания условий для успешного развития подростка.

Психологическая безопасность личности понимается как состояние защищенности психики от разрушающих воздействий, связанное с развитием способности к устой-

чивому и продуктивному функционированию в условиях потенциальных угроз [1, с. 173]. В подростковом возрасте это состояние напрямую связано с переживанием безопасности в значимых средах: школьной, семейной, виртуальной.

Структура психологически безопасной личности подростка включает следующие ключевые компоненты:

- когнитивный компонент: адекватная самооценка, рефлексивность, критическое мышление, позволяющее анализировать и фильтровать поступающую информацию, противостоять манипуляциям;
- эмоциональный компонент: высокий уровень эмоционального интеллекта, способность к саморегуляции, стрессоустойчивость (резилентность), низкий уровень тревожности.
- поведенческий компонент: асертивность (уверенное поведение), развитые коммуникативные навыки, умение выстраивать и поддерживать здоровые межличностные отношения, способность конструктивно разрешать конфликты;
- ценностно-смысловой компонент: сформированная система личностных ценностей и смыслов, позитивная идентичность, понимание личных границ и уважение границ других людей.

Как справедливо отмечает Т. Ю. Грабенко, «в ситуации неопределенности и социальной турбулентности именно внутренний ресурс личности, ее ценностно-смысловой

стержень становится основным буфером против дезинтегрирующих внешних влияний» [2, с. 45].

Эффективное сопровождение невозможно без точной идентификации источников опасности. Среди наиболее значимых угроз для современного подростка исследователи выделяют:

- социально-психологические угрозы: школьный буллинг (травля) и кибербуллинг, которые наносят тяжелейшую психологическую травму, приводя к депрессиям, социальной изоляции и суицидальным мыслям. Исследования, проведенные под руководством С. В. Кривцовой, показывают, что «жертвы буллинга демонстрируют значительное снижение показателей психологического благополучия и академической мотивации» [3, с. 32].

- информационно-цифровые угрозы: деструктивный контент в интернете (пропаганда насилия, суицидальные сообщества, группы, разжигающие ненависть), интернет-зависимость, киберхулиганство, груминг. Постоянное пребывание в цифровой среде формирует «клиповое мышление» и повышает уровень тревожности.

- внутриличностные угрозы: кризис идентичности, заниженная самооценка, экзистенциальные страхи, связанные с выбором будущей профессии и места в жизни. Эти состояния могут усугубляться под влиянием внешних факторов.

Психолого-педагогическое сопровождение — это не разрозненный набор мероприятий, а целостная система, выстроенная на принципах непрерывности, преемственности, активности и рефлексивности. Ее реализация предполагает работу на нескольких взаимосвязанных уровнях.

Диагностический блок. Цель — выявление уровня сформированности компонентов психологической безопасности, определение зон риска и ресурсов каждого подростка. Используются стандартизированные методики: опросники для диагностики уровня тревожности (Ч. Спилбергер), самооценки (Дембо-Рубинштейн), методики изучения социально-психологического климата в классе, анкеты для выявления фактов буллинга. Важно, чтобы диагностика носила не «карательный», а прогностический и развивающий характер.

Профилактический и просветительский блок. Это ключевое направление, нацеленное на предупреждение возникновения угроз. Работа ведется со всеми участниками образовательных отношений:

- с подростками: проведение тематических классных часов, тренинговых занятий по развитию навыков критического мышления, эмоционального интеллекта, асертивного поведения и конфликтологической компетентности. Обучение медиаграмотности и основам кибербезопасности;

- с родителями: организация родительских лекториев и семинаров на темы: «Признаки подростковой депрессии», «Как защитить ребенка в сети», «Профилактика буллинга в школе». Как подчеркивает А. М. Прихожан, «основой психологической безопасности ребенка является безопасная и принимающая семейная система, способная стать для него «тылом» и источником поддержки» [4, с. 18];

- с педагогами: повышение психолого-педагогической компетентности в вопросах возрастной психологии, распознавания маркеров неблагополучия учащихся, технологий создания благоприятного микроклимата в коллективе.

Развивающий и коррекционный блок. Данный блок адресован подросткам, находящимся в группе риска или уже столкнувшимся с угрозами их психологической безопасности, в частности:

- индивидуальная работа: консультирование и психокоррекция, направленные на преодоление последствий травли, работу с самооценкой, страхами, тревогой;

- групповая работа: ведущую роль играют социально-психологические тренинги, направленные на сплочение коллектива, развитие эмпатии, обучение конструктивным моделям взаимодействия. Групповая форма работы является наиболее эффективной для подростков, так как отвечает их ключевой потребности — в общении со сверстниками;

- кризисное вмешательство: оказание экстренной психологической помощи в ситуациях острого конфликта, суицидального поведения или иной травмы [6, с. 23].

Все перечисленные направления работы будут неэффективны, если сама образовательная среда носит токсичный или индифферентный характер. Безопасная среда — это среда, где доминируют отношения сотрудничества и взаимного уважения между всеми участниками; существуют ясные, справедливые и единые для всех правила; культивируется право на ошибку. действует эффективная система противодействия буллингу, включая программы школьной медиации и педагоги используют неавторитарные, поддерживающие методы преподавания и дисциплины.

Исследования последних лет подтверждают, что «инклюзивная и поддерживающая школьная среда является мощным фактором профилактики девиантного поведения психологического благополучия учащихся» [5, с. 112].

В заключении исследования, отметим, что формирование психологически безопасной личности в подростковом возрасте — это комплексная, многоплановая задача, требующая системного подхода. Психолого-педагогическое сопровождение данного процесса должно быть интегрировано в повседневную образовательную практику и объединять усилия психологов, педагогов, администрации школы и родителей.

Приоритет должен отдаваться не коррекции уже возникших проблем, а их профилактике через создание развивающей и поддерживающей образовательной среды, целенаправленное формирование у подростков личностных ресурсов и жизненных навыков. Именно развитие критического мышления, эмоциональной устойчивости, коммуникативной компетентности и позитивной идентичности позволит современному подростку не только противостоять многочисленным вызовам и угрозам, но и стать активным, гармоничным и реализующим себя субъектом своей жизни.

Литература:

1. Баева, И. А., Волкова, Е. Н., Лактионова, Е. Б. Психологическая безопасность личности в условиях цифровой социализации: монография. — М.: Когито-Центр, 2023. 220 с.
2. Грабенко, Т. Ю. Ценностно-смысловые ориентации как фактор психологической безопасности личности в период социальной неопределенности // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 18, № 2. С. 44–56.
3. Кривцова, С. В., Шапкина, А. Н. Буллинг в образовательной среде: диагностика и организация профилактической работы // Вопросы психологии. 2024. № 1. С. 30–41.
4. Прихожан, А. М. Психологическая безопасность детства: роль семьи и школы // Семейная психология и семейная терапия. — 2023. — № 4. — С. 15–25.
5. Хакимова, Э. Р., Смирнова, Н. В. Влияние школьного климата на психологическое благополучие и академическую успеваемость подростков // Национальный психологический журнал. — 2024. — № 1(53). — С. 108–119.
6. Soldatova, G. V., Rasskazova, E. I. Digital socialization and psychological safety of adolescents: risks and resources // Psychology in Russia: State of the Art. — 2024. — Vol. 17(1). — P. 22–37. DOI: 10.11621/pir.2024.0102

Возрастная специфика саморегуляции как основа индивидуализации психологической поддержки

Бойкова Ольга Валерьевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается возрастная динамика стиля саморегуляции у взрослых в возрасте от 19 до 63 лет. На основе анализа теоретических положений В. И. Моросановой и эмпирических данных показано, что молодые взрослые (19–45 лет) характеризуются повышенной гибкостью, но недостаточно развитыми когнитивно-регуляторными функциями, тогда как зрелые участники (45–63 года) демонстрируют высокий уровень настойчивости, оценивания и моделирования, что отражает накопленный опыт и устойчивость целеполагания. Выявленные различия обосновывают необходимость дифференцированного подхода при разработке программ психологической поддержки.

Ключевые слова: саморегуляция, возрастная динамика, зрелый возраст, молодой взрослый, регуляторный стиль, психологическая поддержка.

Введение

В условиях современной неопределённости и высокой психоэмоциональной нагрузки способность к эффективной саморегуляции становится ключевым ресурсом психического благополучия. Однако регуляторный потенциал личности не является статичным — он трансформируется в онтогенезе. Особенно выраженные изменения происходят при переходе от молодого взрослого возраста к зрелости, что связано с трансформацией мотивационной сферы, жизненного опыта и механизмов совладания. В данной статье акцент сделан не на эффективности тренингов, а на теоретико-эмпирическом анализе возрастной специфики саморегуляции, что имеет значение для практики индивидуализированной психологической помощи.

Теоретические основы возрастной динамики саморегуляции

В отечественной психологии концепция индивидуального стиля саморегуляции (ИСС), разработанная В. И. Моросановой, рассматривает саморегуляцию

как системное личностное свойство, включающее когнитивные, мотивационные и эмоциональные компоненты [1]. ИСС включает следующие шкалы: планирование, моделирование, программирование, оценивание, гибкость, надёжность, настойчивость.

Согласно онтогенетической логике, развитие этих компонентов неравномерно. Так, гибкость как способность к быстрой перестройке поведения достигает пика в молодости, тогда как оценивание и настойчивость — в зрелом возрасте, что связано с накоплением рефлексивного опыта и чёткостью жизненных целей [2].

Эмпирические данные: сравнение двух возрастных групп

В рамках пилотного исследования были обследованы две группы (по 10 человек каждая):

Группа 1: 19–45 лет (молодые взрослые),

Группа 2: 45–63 года (зрелые взрослые).

Использована методика «Стиль саморегуляции поведения — ССП-2020» (В. И. Моросанова). Результаты (до тренингов) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Шкала	Группа 1	Группа 2
Планирование	11,6	11,7
Моделирование	10,6	13,2
Программирование	14,6	15,7
Оценивание	10,0	11,6
Гибкость	9,6	9,2
Настойчивость	12,3	14,0
Общий уровень	86,6	85,1

Как видно из данных, зрелые участники превосходят молодых по таким параметрам, как моделирование, оценивание и настойчивость, что свидетельствует о более развитой способности к прогнозированию, рефлексии и устойчивости в достижении целей. В то же время молодые взрослые демонстрируют большую гибкость, что отражает их адаптивный потенциал в условиях нестабильности.

Практические выводы

Выявленные особенности имеют прямое значение для практики:

Для молодых взрослых целесообразно развивать когнитивно-регуляторные функции: умение ставить реалистичные цели, прогнозировать последствия, оценивать результаты.

Для зрелых взрослых — акцент на поддержке мотивационных ресурсов, профилактике истощения и работе с самокритичностью (уровень по шкале «негативная самооценка» в группе 2–13,0 баллов).

Возраст как фактор трансформации регуляторной архитектуры личности

Важно отметить, что возрастные различия в саморегуляции не сводятся лишь к «недостатку» у молодых или «преимуществу» у зрелых. Речь идёт о качественном переосмыслении регуляторной архитектуры личности в процессе онтогенеза. В молодом взрослом возрасте саморегуляция чаще носит поисковый, экспериментальный характер, основанный на пробы, гибком реагировании и адаптации к новым условиям. В зрелом же возрасте она трансформируется в более структурированную и осмысленную форму, опирающуюся на устойчивую систему личностных ценностей, жизненного опыта и целостного видения собственного пути. Молодые взрослые чаще сталкиваются с задачами идентичности, профессионального самоопределения и построения близких отношений — отсюда их чувствительность к социальной изоляции и неопределённости. Зрелые взрослые, напротив, уже прошли этап идентификации и сосредоточены на поддержании стабильности, реализации ответственности («даю опору другим») и передаче опыта — что объясняет

их устойчивость к эмоциональным потрясениям, но уязвимость к хроническим перегрузкам.

Кроме того, в рамках отечественной психологической традиции (Ананьев, 2001; Выготский, 2004) подчёркивается, что с возрастом происходит трансформация высших психических функций, связанная с усложнением внутреннего плана действия и усилением роли осознанного контроля. В концепции В. И. Моросановой (2015, 2019) это находит отражение в развитии таких компонентов саморегуляции, как «оценивание результатов» и «настойчивость», которые требуют зрелой рефлексивной позиции и устойчивой мотивационной основы. Таким образом, возрастные различия в стиле саморегуляции могут рассматриваться не только как психологические, но и как проявление онтогенетического созревания регуляторных механизмов личности. Таким образом, при разработке психологических программ важно учитывать не только поверхностные различия в баллах по шкалам, но и глубинную регуляторную логику, связанную с возрастным этапом. Например, для молодых взрослых эффективны техники, развивающие рефлексию и прогнозирование (журналирование, когнитивное переосмысление), тогда как для зрелых — методы, направленные на ресурсную реинтеграцию (биографическая работа, осмысление жизненного опыта, практики благодарности).

Этот подход позволяет перейти от универсальных «тренингов саморегуляции» к онтогенетически обоснованной психокоррекции, учитывающей не только индивидуальные, но и возрастные закономерности развития личности.

Заключение

Саморегуляция — это не просто навык, а онтогенетически развивающаяся система. Возрастные различия в стиле саморегуляции отражают не «лучше/хуже», а разные стратегии адаптации: молодые опираются на гибкость и открытость, зрелые — на стабильность и опыт. Учёт этих особенностей позволяет повысить точность и эффективность психологических вмешательств, ориентируя их на реальные регуляторные ресурсы клиента.

Литература:

1. Моросанова В. И. Диагностика саморегуляции человека. — М.: Когито-Центр, 2015. — 304 с.

2. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Смысл, 2004. — 576 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — СПб.: Питер, 2001. — 304 с.
4. Бодров В. А. Психология стресса и саморегуляции. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. — 288 с.
5. Лазарус Р. С. Теория стресса и психофизиологические исследования. — М., 1993. — 123 с.

Коррекционно-развивающая игротерапия как средство реабилитации младших подростков из неблагополучных семей

Воронова Анастасия Борисовна, студент магистратуры
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

В статье рассматриваются основные концептуальные положения авторской программы коррекционно-развивающей игротерапии младших подростков из неблагополучных семей как средства их реабилитации, а также результаты констатирующего и формирующего эксперимента по выявлению и коррекции эмоционально-личностных особенностей младших подростков, воспитывающихся в неблагополучных семьях.

Ключевые слова: психологическая реабилитация, коррекционно-развивающая игротерапия, самооценка, тревожность, агрессия, фрустрация, чувство одиночества, личностная адаптированность, социальная адаптированность.

Психологическая реабилитация, определяет Ю. М. Березовский, — это комплекс мер по восстановлению эмоционально-психологического состояния человека после стресса, психологической травмы или кризисной ситуации [1, с. 88].

Одним из эффективных средств психологической реабилитации, считает он, может стать коррекционно-развивающая игротерапия — метод психотерапевтического влияния на человека посредством игры, позволяющая, не переделывая ребенка и не обучая его особым поведенческим навыкам, при поддержке психолога, прожить и прочувствовать в ходе игры беспокоящие его ситуации [1, с. 887].

Актуальность коррекционно-развивающей игротерапии для подростков определяется тем, что она способствует разрешению их личностных, эмоциональных и поведенческих проблемам, корректирует поведение и развивает социальные навыки. Особо релевантна игротерапия для подростков, находящихся в сложной жизненной ситуации, к числу которых относится воспитание в неблагополучной семье. Это связано, указывает Е. В. Богина, со следующими возможностями игротерапии:

- способствует безопасному выражению чувств и проживанию подростками в игре волнующих ситуаций;
- помогает освободиться от травматических переживаний и негативных мыслей и эмоций, поскольку игровой сценарий позволяет безопасно и плавно исследовать личный травматический опыт и отпустить его;
- поддерживает развитие личности, так как игра способствует лучшему пониманию себя, своих желаний и потребностей;
- повышает самооценку, так как подростки в ходе игры берут на себя разные роли, справляются с вымышленными проблемами, что повышает их уверенность в себе и своих возможностях;

– улучшает межличностные отношения, так как в ходе игры подростки обучаются правильному взаимодействию со сверстниками, практикуют продуктивное общение, вырабатывают навыки разрешения конфликтов, учатся сотрудничать и устанавливать границы;

– корректируют нарушение поведения, так как игра позволяет подросткам отрабатывать новые модели и стратегии поведения [2, с. 64].

Кроме того, игра — естественный и приятный процесс, облегчающий участие подростка в психокоррекционной работе.

Наиболее эффективной формой игротерапии для подростков, по мнению большинства психологов, является групповая, в которой участники органично взаимодействуют друг с другом, приобретая новые знания и о других, и о себе.

Помимо основных принципов группового взаимодействия (добровольность, активность, безоценочность, безусловное принятие, доверительные отношения, свобода самовыражения, постоянная обратная связь и т. д.), мы ориентировались на правила групповой коррекционно-развивающей игротерапии, разработанные А. И. Захаровым: комфортность и безопасность обстановки; соответствие игры возрасту ребенка; значимость игровых тем для психолога и интерес к ним ребенка; возможность импровизации и свободы самовыражения в каждой игре; разумное сочетание спонтанных и направленных игр; постепенное изменение содержания игр от терапевтических до обучающих; отсутствие репетиций, тем более демонстраций игры; отсутствие комментирования и интерпретации игры психологом; уважительное отношение к темпу деятельности ребенка [5, с. 129].

Разрабатывая содержание программы, мы учитывали особенности влияния неблагополучной семьи на личность подростка, выделенные Э. Р. Галимовой, Д. В. Кирюшиным,

О.В. Мокроусовой, Р. А. Назмутдиновой, А. Г. Яцко: недостаточная уверенность в себе, неадекватная самооценка, негативное самоотношение, закомплексованность; мотивация избегания неудач, экстернальный локус контроля, страх перед принятием самостоятельного выбора или решения; обедненная эмоциональная сфера, проблемы с выражением чувств, сниженное настроение, тревожность, конфликтность, подозрительность, агрессивность, устойчивое беспокойное ожидание удара и унижения; малая коммуникабельность, закрытость от окружающего мира, боязнь отношений, трудности в общении со сверстниками, страх перед взрослыми, страх быть отвергнутым, социальная несостоятельность, проблемы адаптации; проблемы детско-родительских отношений [3, 6, 7, 8, 9].

На основании этого наша программа включает следующие разделы:

1. Самопознание — направлена на воспитание интереса к своей личности, формирование умений анализировать свои личностные характеристики, осознания слабых и сильных сторон личности, формирование потребности в исправлении своих негативных черт, развития позитивной «Я-концепции» и адекватной самооценки, активизацию личностных ресурсов для преодоления трудных жизненных ситуаций, формирование позитивного отношения к себе, людям, миру.

2. Личная ответственность — ориентирована на воспитание стремления к ответственному поведению и осознанному принятию решений, формирование навыков ответственного поведения.

3. Эмоциональное состояние (тревожность, агрессивность) — направлена на знакомство с понятиями «тревожность» и «агрессивность» и особенностями их проявления, создание условий для их отреагирования.

4. Окружающие люди в жизни подростка — направлена на формирование позитивных установок на взаимоотношения с окружающими людьми и развитие коммуникативных навыков.

5. Семья в жизни подростка — нацелена на формирование адекватного представления о семье, развитие умений и навыков, помогающих в преодолении трудностей взаимодействия с членами семьи.

Методами коррекционно-развивающей игротерапии стали различные виды игр, выделяемые К. Грузевски: ролевая игра, структурированная игра, подвижная игра, игры-тренировки, игры-постановки, игры-драматизации, игры-дилеммы, игры-провокации, игры со скрытыми целями сторон, игры со свободным сюжетом и т. д. [4, с. 36].

Анализируя структуру занятий, отметим, что программа рассчитана на младших подростков из неблагополучных семей в возрасте 11–13 лет. Количество человек в группе — 15. Программа включает в себя 10 занятий продолжительностью не менее 60 минут.

Методики исследования:

1. Методика Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн «Исследование самооценки» (модификация А. М. Прихожан). Цель — диагностика самооценки личности.

2. Методика Д. Рассела, М. Фергюсона «Диагностики уровня субъективного ощущения одиночества». Цель — диагностика степени субъективного ощущения одиночества (как состояния вынужденной изолированности или как тяготение к одиночеству, потребность в нем).

3. Методика Г. Айзенка «Самооценка психических состояний личности» (адаптация Н. В. Перешейной и М. Н. Заостровцевой). Цель — диагностика уровня тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности личности.

Результаты исследования самооценки подростков из неблагополучных семей представлены на рисунке 1.

Как видно по рис. 1, результаты констатирующего эксперимента не определяют значительных расхождений особенностей самооценки в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах:

1. Высота самооценки: высокий уровень (ЭГ — 13,3 %; КГ — 20 %), средний (по 53,3 %), низкий (ЭГ — 33,3 %; КГ — 26,7 %). При этом завышенного и заниженного уровня высоты самооценки нами не обнаружено (0 %).

То есть большинство подростков обладают средней самооценкой, отличающейся неустойчивостью, непоследовательностью и ситуативностью проявления реалистичных оценок самого себя. Это связано с тем, что им присуще искать прямолинейные связи между своей личностью и совершаемыми поступками или текущими результатами деятельности и взаимоотношений с окружающими без учета прогностических тенденций. Кроме того, при обосновании самооценок они сильно ориентированы на мнение окружающих. Фокус внимания при оценке себя у них больше сосредотачивается на внешней стороне личности, внутренние качества рассматриваются не как единый, целостный образ себя, а как случайные, актуальные для данного момента черты характера.

2. Дифференцированность самооценки: высокий уровень (по 0 %), средний (ЭГ — 40 %; КГ — 33,3 %), низкий (ЭГ — 60 %; КГ — 66,7 %).

Следовательно, большинство подростков из неблагополучных семей имеют низкий уровень дифференцированности самооценки, то есть проявляют некритичность при оценке своих качеств. Они не знают своих сильных и слабых сторон, обобщают представление о себе, не учитывают различий в оценках различных аспектов, приписывая равные значения объективно разным свойствам.

3. Устойчивость самооценки: высокий уровень (по 0 %), средний (по 60 %), низкий (по 40 %).

Итак, большинство подростков обеих выборок имеют средний уровень устойчивости самооценки. То их способность сохранять уверенность в себе и своих возможностях ситуативна и чаще всего проявляется в привычных условиях, а в сложных ситуациях может теряться. Тогда они начинают ориентироваться на внешние факторы и мнение других людей, стараясь подстроиться под них.

Контрольное тестирование, проведенное после завершения формирующего эксперимента, установило существенные положительные изменения в ЭГ, которые относятся:

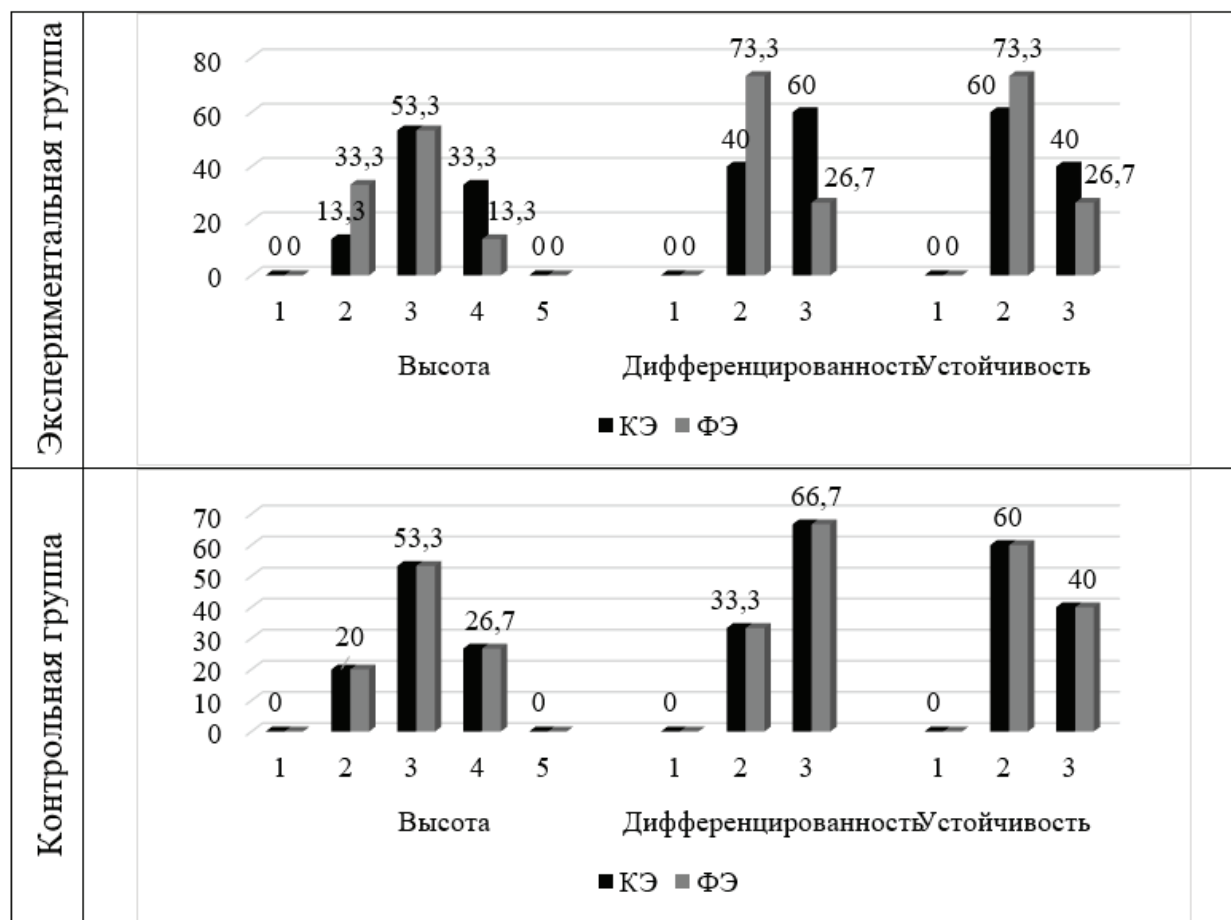


Рис. 1. Самооценка личности подростков из неблагополучных семей (формирующий эксперимент).

Примечание: КЭ — констатирующий эксперимент, ФЭ — формирующий эксперимент;

Высота: 1- Завышенная, 2 — Высокая, 3 — Средняя, 4 — Низкая, 5 — Завышенная;

Дифференцированность: 1 — Высокая, 2 — Средняя, 3 — Низкая; Устойчивость: 1 — Высокая, 2 — Средняя, 3 — Низкая

- увеличению высокого уровня за счет уменьшения низкого уровня высоты самооценки (от 13,3 % к 33,3 %);
- увеличению среднего уровня за счет уменьшения низкого уровня дифференцированности (от 40 % к 73,3 %) и устойчивости самооценки (от 60 % к 73,3 %).

В контрольной группе изменений не обнаружено.

Результаты исследования ощущения одиночества подростков из неблагополучных семей отражены на рисунке 2.

Анализ показателей рисунка 2 позволяет нам говорить об отсутствии значимых различий ощущения одиночества в ЭГ и КГ на этапе констатирующего эксперимента.

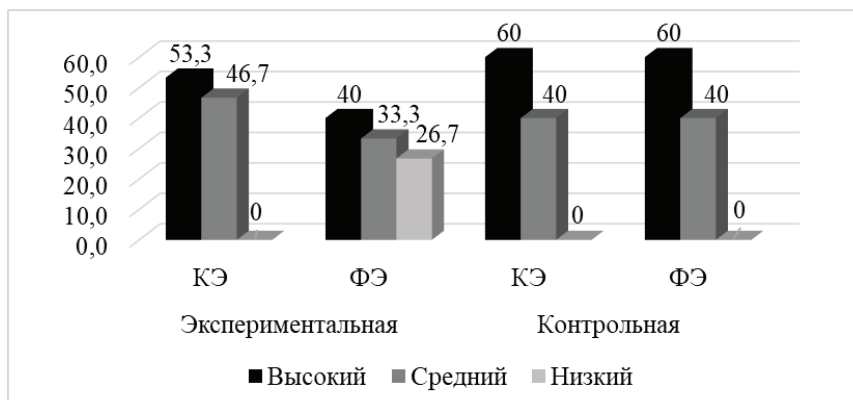


Рис. 2. Ощущение одиночества подростками из неблагополучных семей.

Примечание: КЭ — констатирующий эксперимент, ФЭ — формирующий эксперимент

Нами выявлен: высокий уровень (ЭГ — 53,3 %; КГ — 60 %), средний (ЭГ — 46,7 %; КГ — 40 %), низкий (по 0 %).

То есть в обеих группах видим преобладание высокого уровня при существенной выраженности среднего ощущения одиночества и отсутствие низкого уровня.

Следовательно, большинство подростков из неблагополучных семей чувствуют себя изолированными от людей или покинутыми ими, независимо от того, где они находятся, и кто их окружает. Чаще всего они не включены в референтную группу сверстников, не имеют близких друзей, ведут замкнутый образ жизни. У них преобладают негативные эмоции, пониженный жизненный тонус, чув-

ство опустошённости, пессимистический взгляд на жизнь и себя.

Контрольное тестирование вывило значительные положительные изменения в ощущении одиночества в ЭГ, относящиеся к:

- уменьшению высокого уровня (от 53,3 % к 40 %);
- увеличению среднего уровня (от 46,7 % к 33,3 %);
- увеличению низкого уровня (от 0 % к 26,7 %).

В контрольной группе нами не выявлено никаких изменений.

Результаты исследования психических состояний подростков из неблагополучных семей отражены на рисунке 3.

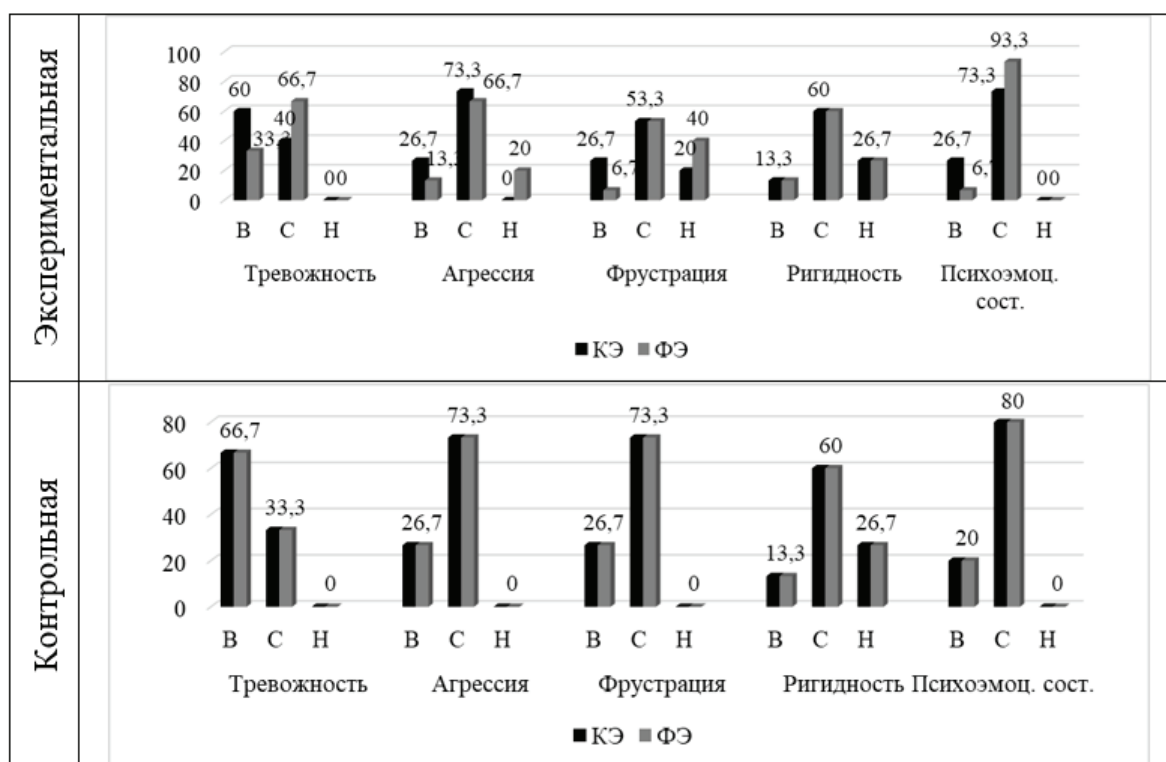


Рис. 3. Психическое состояние подростков из неблагополучных семей.

Примечание: КЭ — констатирующий эксперимент, ФЭ — формирующий эксперимент; В — Высокий уровень, С — Средний уровень, Н — Низкий уровень.

Данные, представленные на рисунке 3, свидетельствуют, что на этапе констатирующего эксперимента в ЭГ и КГнет значительных различий.

1. Тревожность: высокий уровень (ЭГ — 60 %; КГ — 66,7 %), средний (ЭГ — 40 %; КГ — 33,3 %), низкий (ЭГ — 0 %; КГ — 0 %).

2. Агрессия: высокий уровень (по 26,7 %), средний (по 73,3 %), низкий (ЭГ по 0 %).

3. Фрустрация: высокий уровень (по 26,7 %), средний (ЭГ — 53,3 %; КГ — 73,3 %), низкий (ЭГ — 20 %; КГ — 0 %).

4. Ригидность: высокий уровень (по 13,3 %), средний (по 60 %), низкий (по 26,7 %).

5. Общее негативное психозмоциональное состояние: высокий уровень (ЭГ — 26,7 %; КГ — 20 %), средний (ЭГ — 73,3 %; КГ — 80 %), низкий (по 20 %).

Нами не выявлено низкого уровня тревожности и агрессивности в обеих группах и фрустрированности в контрольной группе.

Следовательно, у основной части подростков доминирует:

– Высокий уровень тревожности. Таким подросткам присуще предчувствие опасности, неудачи, срыва, даже в условиях, где к этому нет весомых оснований; повышенное беспокойством при ожидании разных событий, особенно в новых или необычных условиях, а также перед новыми видами деятельности или новыми межличностными и деловыми отношениями; страх перед будущим.

– Средний уровень агрессии, считающийся оптимальным. Это подростки с умеренной агрессией, обычно используемой для достижения своих целей. Чаще всего

им свойственна вербальная агрессия, характеризующаяся спонтанностью и низкой способностью к торможению. При физической агрессии, которая чаще всего используется в целях самозащиты, их действия не отличаются ни тщательной продуманностью, ни особой жестокостью.

– Средний уровень фрустрации указывает на ее ситуативное появление, преимущественно при возникновении чересчур сложной ситуацией, при неполучении долго ожидаемого результата, при неожиданных помехах на пути к достижению цели. Однако, негативные эмоции, возбужденные фрустратором, не достигают крайних проявлений. В целом, эти подростки склонны к адекватной оценке фрустрационной ситуации и видят выходы из неё.

– Средний уровень ригидности, что считается психологической нормой и способствует формированию устойчивых привычек и осуществлению долгосрочных целей. Такие подростки адекватно воспринимают изменения в жизни; не имеют затруднений с изменением своих привычек, взглядов, поведения, когда этого требует объективная реальность. Однако в стрессовой или очень сложной для них ситуации могут вязнуть в привычных поведенческих моделях, не реагируя на изменения обстоятельств.

– Средний уровень общего негативного психоэмоционального состояния, что указывает на состояние, при котором подростки эмоционально справляются с требованиями реальности, но периодами им требуется помощь. Таким подросткам характерно пограничное позитивное и негативное психоэмоциональное состояние, средняя психическая напряжённость, умеренная эмоциональная устойчивость, не всегда адекватные эмоциональные реакции, эмоционально-нестабильное отношение к окружающим, включая родителей.

Контрольное тестирование определило значительные положительные изменения в ЭГ, которые относятся:

– уменьшению высокого уровня тревожности (от 60 % к 33,3 %), агрессии (от 26,7 % к 13,3 %), фрустрации (от 26,7 % к 6,7 %), общего негативного психоэмоционального состояния (от 26,7 % к 6,7 %);

– увеличению среднего уровня тревожности (от 40 % к 66,7 %), общего негативного психоэмоционального состояния (от 66,7 % к 93,3 %);

– увеличению низкого уровня агрессии (от 0 % к 20 %), фрустрации (от 20 % к 40 %).

Таким образом, наибольшую положительную динамику имеет тревожность и агрессия, изменений уровня ригидности — не выявлено.

В контрольной группе никаких изменений не обнаружено.

Заключительный этап нашей экспериментальной работы направлен на сравнительный анализ полученных диагностических данных.

Для этого сначала нами был проведен тест Колмогорова-Смирнова, результаты которого представлены в таблице 1.

Все полученные коэффициенты ($D_{эмп.}$), отображенные в таблице 1, входят в зону незначимости, значит, различия между эмпирическим и нормативным распределением не обнаружено. То есть распределение тестовых значений у исследуемой нами выборки соответствует нормальному распределению.

Полученные результаты тест Колмогорова-Смирнова дают нам возможность использовать метод Т-критерия У. Стьюдента для сравнения результатов исследования экспериментальной и контрольной группы на этапе констатирующего и формирующего исследования, а также результатов констатирующего и контрольного исследования в экспериментальной и контрольной группе. Полученные данные представлены в таблице 2.

Представленные в таблице 2 коэффициенты различий между результатами исследования эмоционально-личностных особенностей подростков из неблагополучных семей позволил нам сделать следующие выводы:

I. Результаты исследования ЭГ и КГ на этапе констатирующего исследования выявили, что все показатели Т-критерия входят в зону незначимости, то есть статистически значимых различий не установлено.

II. Результаты исследования ЭГ и КГ на этапе формирующего исследования и результаты констатирующего и контрольного исследования в ЭГ показали:

– Отсутствие значимых различий дифференцированности и устойчивости самооценки, ригидности.

– Неопределенность различий фрустрации — входит в зону неопределенности, то есть данные различия могут

Таблица 1. Соответствие тестовых данных исследуемой выборки нормальному распределению при $D_{кр.} = 0,2480$ ($p \leq 0,05$) — $0,2972$ ($p \leq 0,01$)

Критерии		Дэмп.
Методика Т. В. Дембо	Высота самооценки	0,200
	Дифференцированность самооценки	0,200
	Устойчивость самооценки	0,0
Методика Д. Рассела	Ощущение одиночества	0,001
Методика Г. Айзенка	Тревожность	0,005
	Агрессия	0,175
	Фрустрация	0,200
	Ригидность	0,146
	Негативное психоэмоциональное состояние	0,008

Таблица 2. Сравнительный анализ по методу У. Стьюдента результатов исследования экспериментальной и контрольной группы на этапе констатирующего и формирующего исследования и результатов констатирующего и контрольного исследования в экспериментальной и контрольной группе при Ткр. = 2,04 ($p \leq 0,05$) — 2,75 ($p \leq 0,01$) — 3,65 ($p \leq 0,001$)

Критерий		Тэмп. 1	Тэмп. 2	Тэмп. 3	Тэмп. 4
Методика Т. В. Дембо	Высота самооценки	-0,61	-2,94*	2-,78*	-0,15
	Дифференцированность самооценки	0	1,27	-1,84	-0,5
	Устойчивость самооценки	0,46	-1,37	1,05	0,25
Методика Д. Рассела	Ощущение одиночества	-0,22	3,07*	-2,72*	0,07
Методика Г. Айзенка	Тревожность	-0,45	-3,24*	3,48*	-0,66
	Агрессия	-0,39	-2,71*	2,78*	-0,22
	Фрустрация	-0,9	-2,68	2,08	-0,34
	Ригидность	0,24	-1,22	1,31	-0,15
	Негативное психоэмоциональное состояние	-0,3	-2,79*	3,36*	-0,36

Примечание: * — статистическая значимость при $p \leq 0,01$; Тэмп. 1 — результаты экспериментальной и контрольной группы на этапе констатирующего исследования; Тэмп. 2 — результаты экспериментальной и контрольной группы на этапе формирующего исследования, Тэмп. 3 — результаты констатирующего и контрольного исследования в экспериментальной группе, Тэмп. 4 — результаты констатирующего и контрольного исследования в контрольной группе.

быть как случайны, так и достоверны, утверждать что-либо точно нельзя.

– Наличие значимых различий на 0,1 % уровне ($p \leq 0,01$) показателей высоты самооценки, ощущения одиночества, тревожности, агрессии, общего уровня негативного психоэмоционального состояния, что доказывает эффективность разработанной нами программы коррекционно-развивающей игротерапии младших подростков из неблагополучных семей как средства их реабилитации.

III. Результаты констатирующего и контрольного исследования в КГ определяют отсутствие значимых статистических различий по всем исследуемым показателям, что еще раз подтверждает эффективность разработанной нами программы.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута, эффективность коррекционно-развивающей игротерапии в работе по реабилитации младших подростков из неблагополучных семей выявлена.

Литература:

- Березовский Ю. М. Игротерапия как средство коррекции поведения воспитанников реабилитационных центров // Социализация детей и подростков в условиях реабилитационного центра: опыт, достижения, проблемы: Сборник трудов Международной научно-практической конференции / Науч. ред. Ю. Н. Галагузова. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. — С. 88–91. — ISBN: 978–5–7186–2041–2. — [Электронный ресурс] URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50063758_62889230.pdf (дата обращения: 10.01.2025).
- Богина Е. В. Теория и практика игровой терапии. Метод свободной игры. — М.: Флинта, 2024. — 144 с. — ISBN: 978–5–9765–3822–1.
- Галимова Э. Р. Проблема формирования личности подростка, воспитывающегося в неблагополучной семье. — 2018. — [Электронный ресурс] URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016021137?ysclid=mc14fni6ao621915038> (дата обращения: 10.01.2025).
- Грузевски К. Терапевтические игры для детей и подростков. — М.: Диалектика-Вильямс, 2021. — 224 с. — ISBN: 978–5–907365–08–7.
- Захаров А. И. Игра как способ преодоления неврозов у детей. — СПб.: КАРО, 2006. — 410 с. — ISBN 5–89815–738–7.
- Киришин Д. В. К проблеме формирования личности подростка, воспитывающегося в неблагополучной семье // Современное педагогическое образование. — 2023. — № 1. — С. 52–54. — ISSN: 2587–8328.
- Мокроусова О. В. Изучение влияния детско-родительских отношений в неблагополучной семье на личностные качества подростка // Аллея науки. — 2018. — Т.1. — № 8(24). — С.662–665. — ISSN: 2587–6244.
- Назмутдинов Р. А. Влияние неблагополучной семьи на поведение подростка // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции / Под ред. В. В. Коврова. — Симферополь: ООО «Типография «Ариал», 2019. — С. 173–176. — ISBN: 978–5–907198–20–3. — [Электронный ресурс] URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_40449783_38191964.pdf (дата обращения: 14.01.2025).

9. Яцко А. Г. Влияние неблагополучной семьи на личностный потенциал подростка // Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход: Материалы IX Всероссийской конференции с международным участием. Часть I / Отв. ред. П. В. Ткаченко. — Курск: Курский ГМУ, 2019. — С. 327–333. — ISBN: 978–5–7487–2521–7. — [Электронный ресурс] URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41446044_21259286.pdf (дата обращения: 14.01.2025).

Психологическая помощь как путь к подлинности: аутентичность и внутренняя целостность в профессиональном становлении психолога

Глухов Илья Евгеньевич, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Статья посвящена актуальной проблеме психологической помощи, направленной на обретение внутренней целостности и аутентичности. В условиях роста социальных масок и давления профессиональных ожиданий особенно уязвимы студенты-психологи, формирующие свою идентичность в условиях противоречия между «идеальным специалистом» и «реальным Я». Автор раскрывает понятия «аутентичность» и «внутренняя целостность» в русле гуманистической и экзистенциальной психологии, анализирует феномен «профессиональной маски» и обосновывает необходимость включения работы с подлинностью в систему психологического сопровождения будущих специалистов. Научная новизна заключается в интеграции этического императива аутентичности и практической модели психологической помощи, ориентированной не на коррекцию отклонений, а на развитие целостного «Я».

Ключевые слова: аутентичность, внутренняя целостность, профессиональная идентичность, психологическая помощь, гуманистическая психология, экзистенциальный подход, профессиональная маска.

Введение

Современное общество характеризуется ускорением темпа жизни, цифровизацией межличностных отношений и ослаблением традиционных ценностных ориентиров. В этих условиях всё острее встаёт проблема утраты внутренней целостности — расхождения между «социальной ролью» и «подлинным Я» [Бороздина, 2018]. Особенно остро эта проблема переживается студентами-психологами, чья профессиональная идентичность формируется в условиях давления ожиданий: «психолог должен быть идеален». Это приводит к формированию «профессиональной маски», подавлению «неправильных» чувств и, как следствие, к эмоциональному выгоранию уже на этапе обучения [Селезнёва, 2020].

Несмотря на богатое философское и психологическое наследие, посвящённое проблеме аутентичности (труды Кьеркегора, Хайдеггера, Франкла, Роджерса), в отечественной практике этой теме уделяется недостаточно внимания. Акцент по-прежнему делается на коррекции отклонений, тогда как запрос на помощь в обретении подлинности остаётся без системного ответа [Климова, 2020].

Цель данной статьи — обосновать необходимость и возможность психологической помощи, направленной на содействие процессу обретения внутренней целостности и аутентичности у студентов-психологов.

Основная часть

Аутентичность как этический императив в консультировании.

В гуманистической традиции аутентичность рассматривается не как личностная черта, а как этический императив. Карл Роджерс прямо утверждал: «Для того чтобы быть полезным клиенту, психолог должен быть самим собой» [Роджерс, 2020, с. 178]. Он вводит понятие «конгруэнтности терапевта» — одного из трёх необходимых условий терапевтического роста. Конгруэнтность означает, что психолог не скрывает своих переживаний, если они релевантны процессу. Это не приглашение к «терапии наоборот», а осознанное и ответственное присутствие своей личности в терапевтическом пространстве.

Профессиональная маска: между адаптацией и саморазрушением

Исследования Селезнёвой Е. В. показывают, что 73 % студентов-психологов стремятся «соответствовать образу психолога» уже на первом курсе [Селезнёва, 2020]. Формируется установка: «Я должен быть спокойным, эмпатичным, все-

Таблица 1. Сравнительная характеристика теоретических моделей аутентичности

Автор / Направление	Основное определение аутентичности	Ключевой механизм	Этический акцент
Экзистенциализм (Кьеркегор, Хайдеггер)	Выбор себя перед лицом конечности и свободы	Преодоление «неаутентичного» существования	Ответственность за свой выбор
Гуманистическая психология (Роджерс)	Состояние конгруэнтности между «Я» и опытом	Безусловное принятие, эмпатия	Искренность как условие роста
Теория самоопределения (Deci & Ryan)	Действие из внутренних, интегрированных ценностей	Автономная мотивация	Автономия как этическая норма
Отечественная психология (Бороздина, Климова)	Способность быть собой в любых обстоятельствах	Рефлексия, принятие	Целостность как гармония «Я»

Источник: составлено автором на основе анализа литературы.

прощающим». Эта установка, будучи благородной, может превратиться во внутренний цензор, подавляющий раздражение, усталость, сомнения.

Результаты пилотного исследования (N = 50 магистрантов ТГУ) показывают, что профессиональная маска — не редкое явление, а массовый феномен.

Распространённость чувства внутреннего разлада среди студентов-психологов (N = 50)

Часто (ежедневно/еженедельно) 73 %

Иногда (раз в месяц) 22 %

Почти никогда ■ 5 %

Источник: данные авторского пилотного исследования, октябрь-ноябрь 2025 г.



Рис. 1. Модель психологической помощи, ориентированной на обретение аутентичности

Источник: разработано автором.

Путь к подлинности: модель психологической помощи.

На основе теоретического анализа и эмпирических данных автором разработана интегративная модель психологической помощи, направленной на обретение внутренней целостности.

Эмпирические данные: голос студентов

В рамках пилотного исследования было проведено 10 полуструктурированных интервью. Вопрос: «Когда вы в последний раз чувствовали, что “вы не вы”?» вызвал глубокие отклики.

Анна, 23 года:

«Буквально вчера. На семинаре по консультированию. Преподаватель спросила: “Как бы вы отреагировали, если клиент скажет, что хочет умереть?” Я сразу почувствовала: “Ой, сейчас надо сказать что-то профессиональное... гуманное... правильное”. И сказала фразу из учебника. А внутри — пустота. И ещё стыд: “Ты же будущий психолог, а реагируешь как робот”».

Для анализа ответов использовался метод тематического анализа.

Таблица 2. Тематические категории в интервью о «потере себя»

Категория	Частота упоминаний (N = 50)	Пример цитаты
Страх несоответствия	18	«Боюсь, что если покажу сомнения — меня перестанут уважать»
Усталость от маски	15	«После семинара чувствую себя выжатой — я не я»
Желание подлинности	12	«Хочу быть не идеальной, а настоящей»
Эмоциональное подавление	10	«Не могу сказать, что злюсь — ведь я психолог»

Источник: данные авторского исследования.

Заключение

Анализ показал, что проблема аутентичности — это не метафора, а острая практическая потребность в современной системе подготовки психологов. Подлинность перестаёт быть «бонусом» и становится ключевым компонентом профессиональной компетентности, обеспечивающим эмпатию, устойчивость к выгоранию и качество терапевтического альянса.

Научная новизна настоящей статьи заключается в:

- интеграции понятий «внутренняя целостность» и «аутентичность» в единую концепцию как цель психологической помощи;
- обосновании этического императива аутентичности в профессиональной деятельности психолога;
- предложении практической модели сопровождения, ориентированной на развитие подлинного «Я».

Полученные результаты создают основу для дальнейшего эмпирического исследования и разработки программы психологической помощи, направленной на обретение внутренней целостности и аутентичности у студентов-психологов.

Литература:

1. Бороздина Л. М. Аутентичность как психологическая категория // Психологический журнал. — 2018. — Т. 39, № 4. — С. 45–53.
2. Климова Е. А. Психология целостности личности: теория и практика. — М.: МГППУ, 2020. — 198 с.
3. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия. — СПб.: Питер, 2020. — 320 с.
4. Селезнёва Е. В. Личностная аутентичность в профессиональной идентичности психолога: дис. ... канд. психол. наук. — Москва, 2020. — 192 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Альпина нон-фикшн, 2019. — 304 с.
6. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. — М.: Класс, 2021. — 672 с.

Особенности представлений о ребенке у родителей с разными стилями детско-родительского взаимодействия

Демьяненко Владимир Вячеславович, студент магистратуры

Научный руководитель: Дроздова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический университет

В данной статье рассматриваются стили детско-родительского взаимодействия и их связь с представлениями родителей о ребенке, уточняется образ отношений в представлениях о ребенке у родителей с разными стилями детско-родительских отношений, имеющих свою специфику. Обоснование методов и методик эмпирического исследования содержания представлений о ребенке у родителей и стилей детско-родительского взаимодействия.

Ключевые слова: представления, представления о ребенке, стиль детско-родительского взаимодействия, содержательные особенности, родительское отношение.

Проблема детско-родительских отношений занимает в последние десятилетия одно из ключевых мест в современной психологии. В многочисленных исследованиях отражены различные аспекты, связанные с изучением становления характера в семье; специфики условий, определяющих детско-родительское взаимодействие, стили семейного воспитания и причин психического неблагополучия в детстве. Определенный интерес представляют исследования, посвященные влиянию на психическое развитие ребенка нарушенных родительских отношений. Лишь в отдельных исследованиях рассматриваются особенности образа ребенка, представлений родителей о нем, во многом определяющих все особенности детско-родительского взаимодействия.

Однако можно отметить дефицит исследований, посвященных выявлению особенностей представлений о ребенке у родителей с разными стилями детско-родительского взаимодействия. В научных исследованиях последних лет значительное внимание уделяется стилям детско-родительских отношений в их связи с различными особенностями развития детей, их благополучием. При этом особенности представлений о ребенке как основа выстраивания определенного взаимодействия родителя с ним исследователями практически не рассматриваются, что определяет научную актуальность данного исследования.

Практическая актуальность исследования заключается в возможности применения полученных результатов для разработки программ родительского просвещения и коррекции нереалистичных представлений о ребенке.

Цель исследования — выявить содержательные особенности представлений о ребенке у родителей с разными стилями детско-родительского взаимодействия. Исходя из поставленной цели исследования, были сформулированы следующие задачи: теоретический анализ понятия представлений, представлений родителей о ребенке и их связи с особенностями детско-родительского взаимодействия; обоснование методов и методик эмпирического исследования содержания представлений о ребенке у родителей и стилей детско-родительского взаимодействия; эмпирическое выявление и анализ содержания пред-

ставлений родителей о ребенке; сравнительный анализ и выявление особенностей содержания представлений о ребенке у родителей с разными стилями детско-родительского взаимодействия; рекомендации психологам.

Гипотеза исследования: при разных стилях детско-родительского взаимодействия у родителей будут отмечаться представления о ребенке различного содержания, а именно: родители, ориентированные на сотрудничество, акцентируют внимание на характеристиках реального ребенка, а представления позитивно эмоционально окрашены, тогда как при более контролирующем стиле диктата более значим идеальный образ, при опеке — образ отношений, а при невмешательстве — преобладание отдельных характеристик не выражено, а представления чаще нейтральны по эмоциональному знаку.

Теоретико-методологическими основами настоящего исследования являются концепция представлений родителей о ребенке А. А. Шведовской, представления о стилях детско-родительского взаимодействия и их влиянии на представления родителей о ребенке (А. Г. Лидерс, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис, А. В. Колодина, Н. В. Техтелева, Е. А. Овсяникова, Е. А. Савина, Е. О. Смирнова). Эмпирическую основу работы составил анализ результатов исследования в количестве 80 человек, в числе которых 64 женщины и 16 мужчин в возрасте 29–45 лет. У всех участников исследования есть дети в возрасте 6–15 лет.

База исследования: Муниципальное автономное образовательное учреждение «Зареченская средняя общеобразовательная школа № 2», Тоцкий район, Тоцкое второе, Оренбургская область. Данные были получены с помощью проективного метода, контент-анализа («Родительское сочинение» А. А. Шведовской) и метода опроса (Опросник детско-родительских отношений (АСВ) Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкис в варианте обработки по А. Г. Лидерс). Математико-статистические методы в исследовании представлены двумя критериями: непараметрическим критерием различий U-Манна-Уитни для несвязных выборок и коэффициент углового преобразования ф-Фишера.

1. «Родительское сочинение» А. А. Шведовской. Цель применения методики: выявление особенностей пред-

ставлений о ребенке у родителей. Стимульный материал методики включает 30 незаконченных предложений. Обработка и интерпретация данных осуществляется с помощью качественного и количественного анализа результатов обследования по 11 шкалам: «открытая» шкала, сравнительная оценка ребенка, значимые характеристики ребенка, позитивные особенности ребенка, идеальные ожидания, возможные опасения, реальные требования, причины трудностей, анамнестические данные, интересы ребенка, ситуация «мы-взаимодействия». Контент-анализ сочинения проводится путем выделения в высказываниях родителей определенных содержательных категорий.

Анализируется распространенность среди высказываний определенных содержательных категорий, их эмоциональный знак. Подсчитываются также коэффициент распространенности описания и коэффициент значимости блоков «Образ идеального ребенка», «Образ реального ребенка» и «Образ отношений в семье».

В концепции А. А. Шведовской обобщаются различные точки зрения на сущность представлений родителей о ребенке. Автор подчеркивает, что родительские представления формируются под влиянием когнитивных, эмоциональных и поведенческих факторов, а их анализ требует комплексного подхода, включающего оценку идеальных ожиданий, реальных требований и глубинных страхов родителей. Согласно концепции А. А. Шведовской, родительские представления структурируются вокруг трех основных блоков:

1. Образ ребенка: идеальный образ отражается в декларируемых родителями целях и ценностях воспитания, их представлениях о будущем ребенка (учеба, профессия, личностные особенности, сравнение ребенка с родителем), страхах и опасениях родителей; реальный образ включает в себя представления родителей о значимых качествах ребенка, его интересах, особенностях отношений с взрослыми и сверстниками. Реальный образ ребенка складывается из образа ребенка в прошлом (анамнестические сведения), образа ребенка в настоящем — оценочный (прямая и сравнительная оценка ребенка) и констатирующий (значимые характеристики, интересы, трудности) компоненты образа.

2. Образ отношений в семье включает в себя воспитательные требования родителей, особенности совместной деятельности родителя и ребенка, эмоциональный компонент отношений ребенка с родителями, особенности отношений с другими взрослыми в семье.

3. Образ себя как родителя: личностные качества, эмоциональное состояние, воспитательная компетентность, ожидания, факты биографии (развод, смена работы, болезнь и т. д.).

Также А. А. Шведовской подчеркивается, что важным в анализе родительских представлений является оценка соотношения идеального и реального образов и оценка степени принятия ребенка, так или иначе отраженная во всех единицах представлений. Примечательно, что автором отмечается возможность в целом позитивных

оценок ребенка родителями при отвержении ребенка в отдельных сферах / аспектах отношений.

Таким образом, представления родителей о ребенке — сложный и изменяющийся во времени конструкт, отражающий различные аспекты восприятия родителями ребенка, отношений с ним, необходимых воспитательных воздействий и т. д. и отраженных в образе ребенка. Представления родителей о ребенке формируются под влиянием индивидуальных, семейных и социокультурных факторов. Важным в анализе родительских представлений о ребенке является оценка соотношения идеального и реального образов и оценка степени принятия ребенка, так или иначе отраженная во всех единицах представлений.

В соответствии с концепцией А. А. Шведовской, в содержание представлений родителей о ребенке включены эмоционально окрашенные характеристики: образа ребенка, включая

- 1) идеальный образ — декларируемые цели и ценности воспитания, представления о будущем ребенка, страхи и опасения;

- 2) реальный образ — представления о значимых особенностях и качествах ребенка, его интересах, особенностях отношений с взрослыми и сверстниками, анамнестические сведения, образ ребенка в настоящем — оценочный (прямая и сравнительная оценка ребенка) и констатирующий (значимые характеристики, интересы, трудности) компоненты; образ отношений в семье: воспитательные требования родителей, особенности совместной деятельности родителя и ребенка, эмоциональный компонент отношений ребенка с родителями, особенности отношений с другими взрослыми в семье; образ себя как родителя: личностные качества, эмоциональное состояние, воспитательная компетентность, ожидания, факты биографии и т. д.

2. Опросник детско-родительских отношений (АСВ) Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис в варианте обработки по А. Г. Лидерс. Цель применения методики: выделение групп родителей с разными стилями детско-родительского взаимодействия. Стимульный материал методики включает 120 утверждений, относительно которых респондентам предлагается выразить свое согласие или несогласие. Обработка данных производится по 20 шкалам.

В исследовании учитывались показатели протекции, удовлетворения потребностей, количества требований, запретов, жесткости санкций. На основании соотношения показателей по данным параметрам выделялись стили детско-родительского взаимодействия, описанные А. Г. Лидерс: диктат, опека, невмешательство, сотрудничество. «Диктат» в детско-родительском взаимодействии проявляется в систематическом подавлении одними членами семьи инициативы и чувства собственного достоинства у других его членов.

Такой стиль взаимодействия отражает представления родителей о ребенке как о существе, нуждающемся в жестком контроле и постоянной коррекции поведения. «Опека» — это стиль детско-родительского взаимодействия, при котором родители, обеспечивая своим трудом

удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя. «Диктат» и «опека» родителей, различаясь по сути, совпадают по своему результату: у детей отсутствует самостоятельность, инициатива, они оказываются отстранены от решения вопросов, касающихся как их лично, так и семьи.

Опека как стиль детско-родительского взаимодействия может являться следствием представлений родителей о ребенке как о хрупком и беспомощном существе, неспособном к самостоятельным действиям. В основе таких представлений часто лежит тревожность родителей и их страх перед взрослением ребенка, что приводит к формированию инфантильного образа. «Невмешательство» — это стиль детско-родительского взаимодействия, строящийся на признании возможности и даже целесообразности независимого сосуществования взрослых и детей.

При этом родители уклоняются от выполнения воспитательных функций, а ребенок не чувствует себя частью семьи, не разделяет радости и трудности родных и близких. В случае необходимости ребенок оказывается неспособным включиться в общесемейные проблемы. «Сотрудничество» как стиль детско-родительского взаимодействия предполагает опосредованность межличностных отношений общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями.

Семья, в которой стилем детско-родительского взаимодействия является сотрудничество, становится группой высокого уровня развития — коллективом. Такой тип взаимоотношений является оптимальным для осуществления целей воспитания и развития личности в противоположность «диктату», «опеке» и «невмешательству». Для такой семьи характерны справедливость при распределении повседневных обязанностей между родителями и детьми, адекватное возложение ответственности за успехи или неудачи при осуществлении совместной деятельности членов семьи.

Наиболее важной характеристикой семьи с сотрудничающим типом взаимоотношений является сплоченность как проявление ценностно-ориентационного единства. Сотрудничество как оптимальный стиль взаимодействия основано на представлениях родителей о ребенке как о равноправном партнере, способном к конструктивному диалогу и совместной деятельности. В этом случае родители воспринимают ребенка целостно, учитывая его индивидуальные особенности, потребности и потенциал развития. Такие представления формируют атмосферу взаимного уважения и доверия, где ребенок чувствует себя значимым членом семьи.

В результате дети, воспитанные в условиях сотрудничества, демонстрируют высокий уровень самостоятельности, ответственности и эмоциональной устойчивости, что способствует их успешной социализации. Теоретический анализ предложенной литературы, послуживший основой для эмпирического исследования, направленного

на содержание особенностей представлений о ребенке у родителей с разными стилями детско-родительского взаимодействия.

Целью данного исследования стало выявление содержательных особенностей представлений о ребенке у родителей с разными стилями детско-родительского взаимодействия. В теоретической части исследования мы определили, что представления — это специфическая форма познания и знания, содержание, функции и воспроизводство которых социально обусловлены.

Представления родителей о ребенке — сложный и изменяющийся во времени конструкт, отражающий различные аспекты восприятия родителями ребенка, отношений с ним, необходимых воспитательных воздействий и т. д. и отраженных в образе ребенка. Важным в анализе родительских представлений о ребенке является оценка соотношения идеального и реального образов и оценка степени принятия ребенка, так или иначе отраженная во всех единицах представлений.

В соответствии с принятой концепцией А. А. Шведовской, в содержание представлений родителей о ребенке включены эмоционально окрашенные характеристики: образа ребенка, включая идеальный и реальный образ; образа отношений в семье (воспитательные требования родителей, особенности совместной деятельности родителя и ребенка и т. д.); образа себя как родителя.

Также в теоретической части исследования мы определили, что стиль детско-родительского взаимодействия — это система межличностных установок, ориентаций, ожиданий в вертикальном направлении по возрастной лестнице: снизу вверх (диада «ребенок — родители») и сверху вниз (диада «родители — ребенок»), определяемых совместной деятельностью и общением между членами семейной группы. На основании различных соотношений характеристик протекции, удовлетворения потребностей, количества требований, запретов, жесткости санкций выделяются такие стили как диктат, опека, невмешательства, сотрудничество.

Представления родителей о ребенке могут проявляться в стиле детско-родительского взаимодействия. Исследователями указывается на согласованность реального и идеального образа ребенка в представлениях родителей, ориентированных на сотрудничество с ребенком, и существенные расхождения реального и идеального образа при выраженности ориентации на контроль; отмечается влияние идеальных ожиданий, страхов и опасений родителей на отношение к ребенку; выявляются более негативные и менее четкие представления о ребенке при дисциплинарной ориентации родителей и более позитивные и дифференцированные — при ориентации на личность ребенка и т. д.

Теоретический анализ предложенной литературы, послуживший основанием для эмпирического исследования, направленного на содержание особенностей представлений о ребенке у родителей с разными стилями детско-родительского взаимодействия.

Литература:

1. Адлер, А. Наука о характерах. Понять природу человека / А. Адлер. — М.: Академический проект, 2019. — 243 с.
2. Захарова, Г. И. Психология семейных отношений: учебное пособие / Г. И. Захарова. — Челябинск: ЮУрГУ, 2009. — 63 с.
3. Лидерс, А. Г. Психологическое обследование семьи: учебное пособие-практикум / А. Г. Лидерс. — М.: МПСУ, 2015. — 546 с.
4. Образ ребенка-пользователя глазами родителей младших школьников и младших подростков: качественное исследование [Электронный ресурс] / Е. М. Цыганова, А. А. Бочавер, А. К. Нисская // Психологические исследования. — 2024. — Т. 17. — № 98. — С. 1–15. — Режим доступа: <https://psystudy.ru/num/article/view/1716>.
5. Овсяникова, Е. А. Психологический анализ содержания представлений родителей о ребенке [Электронный ресурс] / Е. А. Овсяникова // Вестник ТГУ. — 2008. — № 7. — С. 281–285. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskii-analiz-soderzhaniya-predstavleniy-roditeley-o-rebenke>.
6. Шведовская, А. А. Использование методики «Родительское сочинение» в диагностике детско-родительских отношений в дошкольном возрасте / А. А. Шведовская // Психологическая диагностика. — 2005. — № 4. — С. 70–103.
7. Шведовская, А. А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / А. А. Шведовская // Электронный сборник статей портала психологических изданий PsyJournals.ru. — 2009. — Т. 1. — № 2009–1. — Режим доступа: https://psyjournals.ru/serialpublications/pj/archive/2009_1/22858.
8. Шведовская, А. А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.13 / Шведовская Анна Александровна. — М.: Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, 2006. — 34 с.
9. Шведовская, А. А. Особенности реализации различных стратегий взаимодействия в диадах «ребенок-мать» / А. А. Шведовская // Психолог в детском саду. — 2005. — № 4. — С. 115–123.
10. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — СПб.: Питер, 2008. — 668 с.

Взаимосвязь способности к прощению и психологического благополучия личности

Жукова Елена Анатольевна, студент магистратуры
Челябинский государственный университет

Исторически феномен прощения долгое время находился в поле преимущественно религиозной и философской мысли. В античной философии прощение рассматривалось в связи с добродетелями умеренности, справедливости и милосердия; в христианской традиции оно занимало центральное место и понималось как нравственный долг и духовная практика, направленная на преодоление зла и восстановление любви к ближнему. В течение длительного времени прощение трактовалось прежде всего как моральная норма или религиозное предписание, а не как предмет научного психологического анализа.

В психологической науке интерес к прощению как к самостоятельному феномену усиливается лишь во второй половине XX века. На ранних этапах прощение упоминалось преимущественно в контексте исследований агрессии, вины, межличностных конфликтов, психотерапии, но не выделялось в качестве отдельного объекта эмпирического изучения. С развитием гуманистической психологии и, позднее, позитивной психологии фокус на-

учного внимания смещается с изучения нарушений и дефицитов на исследование личностных ресурсов и факторов психологического благополучия. В этом контексте прощение начинает рассматриваться как важный ресурс личностного развития, эмоциональной регуляции и восстановления нарушенных отношений.

В отечественной психологии систематический интерес к данной проблематике формируется несколько позже и во многом опирается на пересмотр традиционных представлений об эмоциях, нравственности, ответственности и психологическом здоровье. Таким образом, можно отметить, что переход от преимущественно религиозно-нравственного понимания прощения к его научному, психологическому анализу стал следствием общего расширения исследовательского поля за счёт включения феноменов позитивного функционирования личности.

В современной психологии прощение понимается как особый процесс внутренней трансформации, позволяющий личности изменить отношение к обидчику, снизить интенсивность негативных переживаний и восстановить

эмоциональное равновесие. По мнению Е. П. Ильина, прощение представляет собой целостный акт, направленный на преодоление обиды и враждебности, который предполагает изменение эмоционального состояния и когнитивной оценки ситуации [Ильин, 2018].

Прощение включает несколько этапов, которые описаны в модели REACH, предложенной Э. Л. Уоррингтоном. Эти этапы включают:

1. Recall — вспоминание обиды;
2. Empathy — попытка понять мотивацию обидчика;
3. Altruistic gift — осознание, что прощение является актом доброй воли;
4. Commitment — принятие решения простить;
5. Hold — удержание состояния прощения.

Одним из ведущих подходов является рассмотрение прощения как процесса внутренней трансформации человека. Прощение в этом контексте рассматривается как механизм освобождения от негативных эмоций, таких как гнев, обида, чувство несправедливости.

Психологическое благополучие является одним из центральных понятий позитивной психологии и отражает состояние внутреннего комфорта, гармонии и удовлетворённости жизнью.

Взаимосвязь способности к прощению и психологического благополучия является предметом устойчивого научного интереса, что отражено в многочисленных теоретических и эмпирических исследованиях как отечественных, так и зарубежных авторов. Оба феномена рассматриваются как ключевые личностные ресурсы, определяющие эмоциональное состояние человека, его адаптивность, социальное функционирование и способность к конструктивному преодолению жизненных трудностей. Логическая связь между ними обусловлена тем, что прощение способствует восстановлению эмоционального равновесия и снижению деструктивного воз-

действия негативных переживаний, в то время как психологическое благополучие отражает общий уровень гармонии личности, её осознанности, удовлетворённости жизнью и способности к саморегуляции.

Важным аспектом взаимосвязи прощения и благополучия является влияние на межличностные отношения. Прощение способствует восстановлению нарушенных связей, укреплению доверия и снижению межличностного напряжения. В монографии А. А. Бодалёва подчёркивается, что гармоничные отношения являются одним из важнейших предикторов психологического благополучия, поскольку именно они формируют чувство социальной поддержки и эмоциональной безопасности.

Для обоснования взаимосвязи прощения и благополучия необходимо обратиться к структуре самого феномена благополучия. Наиболее распространённой моделью является концепция К. Рифф, включающая шесть компонентов: автономия, управление средой, личностный рост, позитивные отношения, самопринятие и наличие целей в жизни. Каждый из этих компонентов тесно связан с эмоциональной регуляцией, процессами интерпретации жизненного опыта и уровнем зрелости личности. Исследования К. Рифф, посвящённые структуре благополучия, показывают, что люди с высоким уровнем прощения чаще демонстрируют развитые компоненты психологического благополучия — автономию, позитивные отношения, личностный рост и жизненные цели.

Обзор теоретических и эмпирических подходов к изучению взаимосвязи прощения и психологического благополучия показал, что эти феномены объединены общими психологическими механизмами: снижением руминативного мышления и негативной аффективности, развитием эмпатии и принятия, улучшением качества межличностных отношений, укреплением эмоциональной устойчивости и способностей к саморегуляции.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст] / Б. Г. Ананьев. — В 2-х т., Т. 1. — М.: Педагогика, 1980. — 229 с
2. Аргайл, М. Психология счастья [Текст] / М. Аргайл. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — 271 с.
3. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание человека [Текст] / А. Г. Асмолов. — Изд. 3-е, перераб. и доп. — М.: Смысл: Издательский центр Академия, 2007. — 528 с
4. Батулин, Н. А. Теоретическая модель личностного благополучия [Текст] / Н. А. Батулин, С. А. Башкатов, Н. В. Гафарова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. — 2013. — Т. 6. — № 4. — С. 4–14.
5. Башкатов, С. А. Разноуровневые факторы личностного благополучия [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук / Башкатов С. А. — Челябинск, 2013. — 26 с.
6. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. — 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
7. Леонтьев, Д. А. Субъективное благополучие и качество жизни: подходы, критерии и индикаторы [Электронный ресурс] / исследовательский проект НИУ ВШЭ, 2011. — Режим доступа: <http://www.hse.ru/org/projects/47266005> (Дата обращения: 05.12.2024).
8. Липова, И. Е. (2005). Прощение и восстановление доверия в межличностных отношениях. Семейная психология, 2, 65–70.
9. МакКаллоу, С. (2001). Прощение как акт внутренней трансформации: теоретический и практический подходы. М.: Речь.

10. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
11. Tang, Y. Psychological Wellbeing of Elderly Caregivers // *Journal of Sustainable Development*. Vol. 1, No. 2, July 2008. P. 120–122.

The psychology of dreams

Zanina Aleksandra Vladimirovna, master's student

Scientific advisor: Ogneva Elena Anatolyevna, doctor of philological sciences, professor, head of department
Belgorod State National Research University

In the article, the author studies the psychology of dreams as a personal and collective myth, revealing the integrative-synthetic theory of dreams, proposed on the basis of the works of psychologists

Keywords: psychology, dream, interpretation, image, consciousness, analysis, unconscious.

Dream psychology is a field of research aimed at understanding the mechanisms of the occurrence and content of dreams, as well as their role in the mental functioning of a person. Modern psychology considers dreams as a complex phenomenon that includes the interaction of unconscious and conscious components of the psyche. One approach is the synthetic theory of dreams, based on the work of Russian psychologists, which interprets dreams through the prism of different levels of mental experience and offers systematic methods for understanding them.

In the 20th century, there were two main directions in the study of dreams: psychoanalytic and psychophysiological. The psychoanalytic approach proposed by Sigmund Freud considers dreams as a «royal road» into the unconscious, in which hidden desires and internal conflicts are realized. According to Freud, dreams are based on the mechanisms of repression, displacement and condensation, with the help of which unconscious contents are masked and turned into symbolic images. This process allows dreams to circumvent the censorship of consciousness and express repressed emotional experiences and desires [3].

A shift in the understanding of dreams has led to the emergence of new models that view dreams as a personal myth — a unique narrative about the inner world of the individual, as well as a collective symbol that includes cultural archetypes and unconscious contents shared by society. Jungian psychology pays special attention to the collective unconscious and archetypal motives manifested in the experience of sleep.

One of the modern trends is the semiotic approach to dreams, which considers dreams as a «language» containing sign structures that are subject to deciphering with the help of system and computer algorithms.

The most important step was the recognition of dreams as an object of scientific analysis, which was facilitated by the work of Sigmund Freud of the early 20th century, who emphasized the possibility of a scientific interpretation of dreams and their role in the cognition of the unconscious [1]. The analysis and synthesis of the data obtained made it possible to create

generalized ideas about the structure and functions of dreams. In psychological science, the role of qualitative methods aimed at studying the semantic and personal context of dreams has increased. Such methods are based on a deep analysis of narratives, symbols and emotional content of dreams, putting them into psychotherapeutic and developmental practice. This contributes to a critical rethinking of the ways of describing and interpreting dreams, stimulates the development of new linguistic and conceptual tools necessary to overcome methodological crises in the psychology of dreams [3].

It is necessary to single out the modern synthetic approach presented within the framework of the integrative psychology of dreams, developed by Russian researchers V. V. Kozlov, S. A. Parfentiev, and V. V. Maikov. The main attention of this theory is paid to the idea of dreams as a mechanism for optimizing the psychophysiological state, aimed at reducing the entropy of mental processes, which accumulates in the state of wakefulness and leads to the disorganization of the inner world. Parfentiev's dissertation, based on this synthetic school, highlights dream analysis as a tool for diagnosing and transforming human life situations. Such a methodology helps to overcome the fragmentation of traditional interpretations and move to a systematic understanding of the psychological processes that occur in the state of sleep [4]. As a result, integrative-synthetic theory takes the understanding of dreams beyond individual psychoanalysis, encompassing interdisciplinary influences and directing research attention to the complex interactions of biological, psychological, and social factors.

Techniques based on these algorithms allow the client not only to retell the content of the dream, but also to «act» it in the waking state, entering into active interaction with its symbols and images. This approach contributes to the identification of the hidden meaning of the dream through direct experience and the integration of mental material, which was formulated in the concept of Alexei Bogachev and is effectively used in psychotherapeutic practice [1] [3].

By controlling breathing and eye movements, the therapist can transmit and receive information in real time during sleep,

which opens up the possibility of direct dialogue with the unconscious and gives the therapist deeper access to the client's mental content.

The approaches contribute to a deeper understanding of the client through sleep, allow you to reveal hidden emotions and unconscious processes, and are also aimed at developing per-

sonality and correcting psychological difficulties. The integration of digital products based on these algorithms opens up new opportunities for expanding therapeutic possibilities and individualizing work with dreams [1] [3]. These tools contribute not only to diagnosis and therapy, but also to the formation of a holistic and deep understanding of the client's personality.

References:

1. Zakharov E. S. Automatic recognition of sleep stages. Technical Sciences. 2008. No5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomatizirovannoe-raspoznavanie-stadiy-sna> (27.04.2025).
2. Letunovsky, V. V. Analysis of the main moods of dreams and subsequent work with them // Siberian Psychological Journal. 2002. No16–17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-bazovyh-nastroeniy-snovideniya-i-posleduyuschaya-rabota-s-nimi> (01.12.2025).
3. Chingina E. N. Analysis of sleep quality using the mobile application «sleep cycle» // International Journal of the Humanities and Natural Sciences. 2022. No10–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-kachestva-sna-s-pomoschyu-mobilnogo-prilozheniya-sleep-cycle> (15.01.2025).
4. Shchavlev S. Eternal Shadow of Reality: An Essay on the Philosophical Anthropology of Dreams* // Nomothetika: Philosophy. Sociology. Law. 2014. No9 (180). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vechnaya-ten-realnosti-ocherk-filosofskoy-antropologii-snovideniy> (01.12.2025).
5. Antipov O. I., Zakharov A. V., Poverennova I. E., Neganov V. A., Erofeev A. E. Possibilities of Various Methods of Automatic Recognition of Sleep Stages. 2012. No2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-razlichnyh-metodov-avtomaticheskogo-raspoznavaniya-stadiy-sna> (18.03.2025).

Исследование интернет-зависимости у подростков в образовательном пространстве средней школы

Золотухина Анна Сергеевна, студент
Челябинский государственный университет

Статья представляет собой исследование в области интернет-зависимости у подростков в образовательном пространстве средней школы. Автором были изучены основные источники по данной проблеме, затем проведены исследования интернет-зависимости среди обучающихся 7-х классов, в возрасте подростков 12–13 лет. Исследование проводилось в несколько этапов (выбор диагностического инструментария и изучение особенностей интернет-зависимости и тревожности у подростков; сбор данных; установление наличия взаимосвязи между показателями; описание полученных результатов и формулирование выводов). Были подобраны две методики на исследование интернет-зависимости подростков: «Тест на интернет-зависимость» (К. Янг, в модификации В. А. Лоскутовой) и «Опросник для выявления интернет-зависимости» (С. А. Кулакова). По результатам методики проанализированы полученные результаты, построены диаграммы, сделаны выводы.

Ключевые слова: интернет-зависимость, высокий уровень, средний уровень, низкий уровень.

Investigation of Internet addiction in adolescents in the educational space of secondary schools

Zolotukhina Anna Sergeevna, student
Chelyabinsk State University

The article is a study in the field of Internet addiction among adolescents in the educational space of secondary schools. The author studied the main sources on this issue, then conducted research on Internet addiction among 7th grade students, aged 12–13 years. The study was conducted in several stages (selection of diagnostic tools and study of the features of Internet addiction and anxiety in adolescents; data collection; establishment of the relationship between the indicators; description of the results and formulation of conclusions). Two methods were selected for the study of adolescent Internet addiction: the «Internet Addiction Test» (K. Yang, modified

by V. A. Loskutova) and the «Questionnaire for detecting Internet addiction» (S. A. Kulakova). Based on the results of the methodology, the results were analyzed, diagrams were constructed, and conclusions were drawn.

Keywords: Internet addiction, high level, medium level, low level.

Введение

Актуальность исследования интернет-зависимости у подростков в образовательном пространстве средней школы определяется несколькими факторами. Во-первых, увеличение числа подростков — пользователей Интернета. Подростки — самые активные пользователи сети из всех возрастных категорий. Во-вторых, разрушительное воздействие чрезмерного пристрастия к интернету на ребёнка: оно вызывает отрицательное воздействие на психику. В-третьих, отсутствие глубоких исследований в этой области: феномен интернет-зависимости относительно новый, и до настоящего времени он практически не рассматривался в русскоязычной литературе. В-четвертых, подростки во взаимодействии с Интернетом представляют собой наиболее незащищённую аудиторию, поскольку в меньшей степени, чем взрослые, в состоянии фильтровать информацию, которая на них обрушивается из интернета. В-пятых, интернет-зависимость опасна для подростка, так как постоянное пребывание «в сети» лишает личность живого общения и реального социального опыта на важнейшем этапе её становления, а также зачастую оказывает негативное воздействие на успехи в учебной деятельности. Следовательно, актуальность исследования интернет-зависимости связана с необходимостью понимания причин и последствий этого явления, особенно в подростковой среде.

Основная часть

Цель исследования: исследовать уровень интернет-зависимости у подростков в образовательном пространстве средней школы.

Исследование взаимосвязи интернет-зависимости у подростков проводилось на базе МОУ «СОШ № 43» с ноября по декабрь 2024 года. В исследовании принимали участие 40 подростков 7 «А» и 7 «Б» класс, из них 18 девочек и 22 мальчиков. Возраст учеников 12–13 лет.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Выбор диагностического инструментария и изучение особенностей интернет-зависимости и тревожности у подростков.
2. Сбор данных.
3. Установление наличия взаимосвязи между показателями.
4. Описание полученных результатов и формулирование выводов.

Первый этап — это подбор диагностического инструментария. Мною были выбраны следующие две методики:

1. Методика «Тест на интернет-зависимость» (К. Янг, в модификации В. А. Лоскутовой). Тест предназначен для

самостоятельного заполнения испытуемым, в т. ч. допускается прохождение опросника в компьютерной форме. Результаты теста могут уточняться и оцениваться специалистом во время полуструктурированного интервью, т. к. вопросы теста абсолютно прозрачны, и ответы могут носить социально-желательный характер.

2. «Опросник для выявления интернет-зависимости» (С. А. Кулакова). Опросник используется для определения риска аддиктивного поведения, связанного с использованием сети Интернет.

На втором этапе исследования были подготовлены печатные бланки. На одном из уроков было выделено время для проведения тестирования. Перед тем как раздать бланки, был проведен инструктаж с пояснениями о правилах заполнения опросников, с ответами на вопросы учащихся.

На третьем мы обработали бланки, произвели расчет, был произведен качественный и количественный анализ данных исследования.

На четвертом этапе были описаны полученные результаты и сформулированы выводы данного исследования.

Исследование взаимосвязи интернет-зависимости у подростков проводилось на базе МОУ «СОШ № 43» г. Копейска. В исследовании принимали участие 40 подростков 7 «А» и 7 «Б» класс, из них 18 девочек и 22 мальчиков. Возраст учеников 12–13 лет.

Нами были подобраны две методики: «Тест на интернет-зависимость» (К. Янг, в модификации В. А. Лоскутовой) и «Опросник для выявления интернет-зависимости» (С. А. Кулакова).

С подростками было проведено исследование уровня интернет-зависимости по методике «Тест на интернет-зависимость» (К. Янг, в модификации В. А. Лоскутовой).

Низкий уровень был выявлен у 35 % (7 человек) из 7 «А» класса и у 25 % (5 человек) 7 «Б» класса. Данные подростки являются обычным пользователем Интернета. Интернет-пространство не оказывает негативного влияния на подростков, они используют его в образовательных и информативных целях.

Средний уровень был выявлен у 40 % (8 человек) из 7 «А» класса и у 30 % (6 человек) 7 «Б» класса. У подростков отмечаются некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением Интернетом. Социальные сети оказывают влияние на жизнь подростков, но интенсивность пользования ими колеблется. У них есть сложности с самостоятельным контролем времени нахождения в сети.

Высокий уровень был выявлен у 20 % (5 человек) из 7 «А» класса и у 45 % (9 человек) из 7 «Б» класса. У данных подростков присутствует интернет-зависимость. Интернет-зависимость у подростков сопровождается утратой критики к своему состоянию, поэтому первые признаки проблемы замечают окружающие: родители, однокласс-

ники, школьные учителя. Подросток с интернет-зависимостью начинает все больше времени проводить за использованием телефона, планшета или компьютера, игнорируя реальную жизнь. Увлечение виртуальным миром происходит в ущерб учебе, активному отдыху, общению со сверстниками. Подростки начинают обманывать родителей и скрывать, какое количество времени проводят в сети.

С подростками было проведено исследование уровня интернет-зависимости по методике «Опросник для выявления интернет-зависимости» (С. А. Кулакова).

Низкий уровень был выявлен 40 % (8 человек) из 7 «А» класса и у 15 % (3 человек) из 7 «Б» класса. Интернет сильно не влияет на жизнь подростков. Интернет не оказывает негативного влияния на подростков, они используют его в образовательных и информативных целях.

Средний уровень был выявлен у 25 % (5 человек) из 7 «А» класса и у 40 % (8 человек) из 7 «Б» класса. Интернет оказывает серьезное влияние на жизнь подростков. Социальные сети оказывают влияние на жизнь подростков, но интенсивность пользования ими колеблется. У них есть сложности с самостоятельным контролем времени нахождения в сети.

Высокий уровень был выявлен у 35 % (7 человек) из 7 «А» класса и у 45 % (9 человек) из 7 «Б» класса. У данных подростков наблюдается патологическое использование Интернета, интернет-зависимость, подросткам необходима безотлагательная помощь психотерапевта.

Заключение

Исследование взаимосвязи интернет-зависимости у подростков проводилось на базе МОУ «СОШ № 43». В исследовании принимали участие 40 подростков 7 «А» и 7 «Б» классов. Возраст подростков 12–13 лет. Исследование проводилось в несколько этапов (выбор диагностического инструментария и изучение особенностей интернет-зависимости и тревожности у подростков; сбор данных; установление наличия взаимосвязи между показателями; описание полученных результатов и формулирование выводов). Нами были подобраны две методики: «Тест на интернет-зависимость» (К. Янг, в модификации В. А. Лоскутовой) и «Опросник для выявления интернет-зависимости» (С. А. Кулакова). Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод, что у подростков присущи низкий, средний и высокий уровни интернет-зависимости. Так как нами были выявлены учащиеся с интернет-зависимостью, то необходимо реализовывать психолого-педагогические условия профилактики интернет-зависимости у подростков в образовательном пространстве средней школы. В программе профилактики интернет-зависимости у подростков в образовательном пространстве средней школы будут участвовать все обучающиеся 7 «Б» класса (экспериментальная группа).

Литература:

1. Бедулина Г. Ф. Интернет как фактор социализации подростков в условиях информационного общества XXI века / Г. Ф. Бедулина, С. А. Лазуков // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя ІП Шамякіна. — 2020. — № 1 (55). — С. 57–63.
2. Вострова М. Е. Интернет-зависимость подростков как социально-педагогическая проблема / М. Е. Вострова // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования. — 2022. — С. 264–266.
3. Зыкова Ю. В. Проблема интернет-зависимости у подростков (обзор литературы) / Ю. В. Зыкова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2021. — Т. 4. — С. 76–85.
4. Коваленко С. В. Исследование интернет-зависимости подростков в условиях образовательной среды как фактора психологической безопасности личности / С. В. Коваленко, А. Д. Маковецкая, Г. Г. Тюстина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 5. — С. 43–58.
5. Куприянчук Е. В. Индивидуально-психологические особенности подростков с интернет-зависимостью / Е. В. Куприянчук, М. В. Ладухина, В. М. Лисовцева // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 4. — С. 1–11.

Эмоционально-волевые особенности детей с задержкой психического развития

Зубкова Татьяна Вячеславовна, студент магистратуры

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

В статье рассматриваются особенности эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития. Поднимается вопрос о необходимости реализации специально организованной педагогической деятельности для успешного эмоционального развития младших школьников с ЗПР.

Выделены основные направления работы и педагогические условия, которые способствуют развитию эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, эмоциональное развитие, младший школьный возраст, задержка психического развития, педагогические условия.

Emotional and volitional characteristics of children with delayed mental development

Zubkova Tatyana Vyacheslavovna, master's student
Mordovia State Pedagogical University named after M.E. Evseev (Saransk)

The article examines the characteristics of the emotional and volitional sphere of children with delayed mental development. The issue of the need for specially organized pedagogical activities to ensure successful emotional development of primary school children with DMD is raised. The main areas of work and pedagogical conditions that contribute to the development of the emotional sphere of primary schoolchildren with delayed mental development are identified.

Keywords: emotional and volitional sphere, emotional development, primary school age, delayed mental development, pedagogical conditions.

В последние годы наблюдается стабильное увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья, среди которых значительную часть составляют учащиеся с задержкой психического развития (ЗПР). Изучение особенностей их развития, подбор эффективных методов педагогического воздействия и определение оптимальных условий коррекционно-развивающей работы являются актуальными направлениями деятельности педагогов и психологов.

Эмоционально-волевая сфера играет ключевую роль в становлении личности, однако у детей с ЗПР она развивается своеобразно, что обуславливает необходимость целенаправленной педагогической поддержки.

Младшим школьникам с задержкой психического развития свойственны перепады настроения, быстрая утомляемость, эмоциональная нестабильность и элементы инфантилизма. Уровень развития волевых качеств у них, как правило, низкий, что затрудняет контроль над собственными эмоциональными состояниями [9, с. 301]. Несмотря на внешнюю жизнерадостность, эмоциональное перенапряжение нередко негативно влияет на формирование психики.

Дети с ЗПР чаще выражают чувства невербально (улыбкой, жестами), испытывают затруднения при переносе усвоенных действий в новую ситуацию, проявляют сложности в организации поведения [4, с. 175].

Учащиеся с ЗПР нередко плохо ориентируются в нравственно-этических нормах, проявляют излишнюю фамильярность и не всегда соблюдают социальную дистанцию со взрослыми. Их поведение отличается поверхностностью и неустойчивостью, а повышенная внушаемость и стремление к подражанию могут осложнять воспитательный процесс [10, с. 280].

Поэтому от педагога требуется внимание к эмоциональному развитию ребёнка с первых дней школьного обучения.

Важнейшими направлениями педагогической работы являются:

1. Развитие интереса к людям;
2. Формирование коммуникативности и умения анализировать опыт общения;
3. Обучение навыкам контроля эмоций и предупреждения конфликтов [2, с. 178].

Недостаточная сформированность подобных навыков приводит к трудностям в эмоциональной регуляции.

Особое значение имеет эмоциональное взаимодействие внутри системы «учитель — ученик». Педагогу важно учитывать эмоциональный фон семьи школьника, особенности взаимодействия ребёнка с родителями [6, с. 277].

Эмоционально окрашенную информацию ученики с ЗПР усваивают лучше, чем нейтральную. Поэтому важно вызывать у ребёнка определённые чувства в процессе обучения, погружая его в эмоциональный контекст изучаемого материала [7, с. 211].

Уроки художественно-эстетического цикла и физической культуры создают благоприятные условия для развития эмоций детей с ЗПР [8, с. 482]. Одним из ведущих методов является имитация различных эмоциональных состояний, позволяющая формировать такие чувства, как эмпатия, благодарность, отзывчивость, доверие и др.

Эффективность воспитания зависит от сочетания доброжелательности и требовательности педагога [2, с. 178].

Игровые методы обладают высокой коррекционной результативностью, поскольку позволяют создавать эмоционально насыщенные ситуации. В самостоятельной игре дети с ЗПР нередко бывают организованными и активными [5, с. 189].

Сюжетно-ролевые и игровые формы с правилами помогают:

- формировать социальные эмоции;
- развивать нравственные качества;
- улучшать межличностное взаимодействие;
- моделировать значимые жизненные ситуации.

Однако многие дети с ЗПР испытывают трудности в сюжетно-ролевых играх, поскольку недостаточно понимают особенности поведенческих моделей персонажей. Грамотные педагогические комментарии позволяют облегчить этот процесс и сгладить трудности общения [10, с. 280].

Развитие эмоционально-волевой сферы учащихся с ЗПР должно строиться на сочетании личностного и когнитивного компонентов.

Важными направлениями работы являются:

- формирование интереса к собственной личности;
- расширение представлений о социуме;
- развитие социальных эмоций и высших чувств;

— обучение распознаванию эмоций по мимике, жестикуляции, позам;

— обучение определению собственной позиции в межличностных взаимодействиях [7, с. 211].

Эмоциональное развитие детей с задержкой психического развития зависит от множества факторов, однако

ведущую роль играют грамотно организованные педагогические условия. Создание эмоционально поддерживающей, содержательной и развивающей образовательной среды позволяет значительно повысить эффективность коррекционной работы и способствует гармоничному становлению личности младшего школьника с ЗПР.

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
2. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребёнок к школе? М.: Знание, 2006.
3. Виллюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М.: Просвещение, 2006.
4. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973.
5. Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология. М.: КноРус, 2008.
6. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Просвещение, 1992.
7. Дубровина И. В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. М.: Просвещение, 2002.
8. Зеленкова И. В., Сигачёва-Римская А. А. Развитие изобразительных умений и навыков у младших школьников с ЗПР... Коломна: ГСГУ, 2018.
9. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. М.: Педагогика, 2008.
10. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. М.: Школьная пресса, 2008.

Особенности психологического сопровождения при кризисе, вызванном внезапной потерей работы

Каличкин Алексей Владимирович, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Внезапная потеря работы представляет собой серьезное кризисное событие, оказывающее комплексное дестабилизирующее воздействие на личность. Автор рассматривает психологическую специфику данного состояния, выделяя ключевые переживания на когнитивном, эмоциональном, поведенческом уровнях и уровне идентичности. На основе анализа предлагается поэтапная модель консультативной работы, интегрирующая методы кризисного вмешательства, рефлексии и ресурсного подхода. Цель такой работы — перевод клиента из пассивной позиции жертвы обстоятельств в активную позицию автора своей жизни, способствующую не только преодолению кризиса, но и личностному росту.

Ключевые слова: кризисное консультирование, потеря работы, профессиональная идентичность, психологическая травма, ресурсный подход, рефлексия, экзистенциальный кризис, когнитивно-поведенческая терапия

Введение

Современное общество характеризуется высокой динамичностью и нестабильностью, что порождает множество внезапных кризисных ситуаций, оказывающих глубокое воздействие на психику человека. Одним из таких событий является потеря работы, которая для многих представляет не только экономическую, но и экзистенциальную угрозу, связанную с утратой социального статуса, профессиональной идентичности и смысловой перспективы.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что традиционное карьерное консультирование часто фокусируется на оперативном трудоустройстве, игнорируя глубинные психологические последствия утраты. В то же время общая психологическая помощь может не учитывать специфику именно профессионального кризиса. В связи с этим воз-

никает необходимость в разработке интегрированного подхода к психологическому сопровождению, который сочетал бы в себе экстренную поддержку, работу с идентичностью и проектирование нового будущего.

Цель статьи — проанализировать психологическую специфику кризиса, вызванного потерей работы, и предложить структурированную поэтапную модель консультативной работы, направленную на комплексное восстановление личности и формирование новой профессиональной перспективы.

Психологическая специфика потери работы как кризисного события

Потерю работы можно классифицировать как внезапное кризисное событие, которое по своей психологи-

ческой динамике сходно с реакцией на травму. Оно характеризуется высокой степенью неопределенности, нарушением привычного жизненного уклада и острой необходимостью в срочной адаптации. Психологическое воздействие этого события проявляется на нескольких взаимосвязанных уровнях.

1. Когнитивный уровень.

— Чувство утраты контроля: возникает стойкое ощущение беспомощности и зависимости от внешних обстоятельств, что подрывает веру в собственную эффективность.

— Катастрофическое мышление: происходящее интерпретируется как абсолютная и непоправимая неудача (катастрофа), которая распространяется на все сферы жизни.

— Нарушение временной перспективы: внимание клиента фиксируется на травматическом опыте прошлого, что блокирует способность к планированию и видению будущего.

2. Эмоциональный уровень.

— Стыд и вина: увольнение часто воспринимается как свидетельство личной несостоятельности, что порождает интенсивное чувство стыда и самобичевания.

— Тревога и страх будущего: на фоне неопределенности у человека возникает общая тревожность, он начинает ожидать худшего развития событий, а в некоторых случаях — фиксироваться на ипохондрических идеях.

— Гнев и обида: эмоции могут быть направлены на бывшего работодателя, коллег, несправедливые, по мнению клиента, обстоятельства или общество в целом.

3. Поведенческий уровень.

— Апатия и снижение активности: утрачивается мотивация не только к поиску новой работы, но и к повседневной деятельности, что может приводить к прокрастинации и нарушению режима.

— Социальная изоляция: из-за переживаемого стыда и чувства собственной неполноценности клиент начинает избегать социальных контактов.

— Деадаптивные копинг-стратегии: в качестве способа ухода от реальности может использоваться злоупотребление веществами, изменяющими сознание, погружение в виртуальную реальность или иные формы аддиктивного поведения.

4. Уровень идентичности.

Для взрослого человека профессиональная деятельность зачастую является стержневым компонентом Я-концепции. Внезапная потеря работы приводит к обвалу этого стержня, вызывая экзистенциальную пустоту, потерю смыслов и острое переживание собственной невостребованности.

Совокупность этих переживаний создает высокий риск развития невротических и депрессивных расстройств, а в тяжелых случаях — суицидальных мыслей, что требует от консультанта повышенной бдительности и владения навыками кризисной интервенции.

Этапы консультативной работы: от кризиса к росту

Эффективное сопровождение требует последовательности и поэтапности. Предлагаемая модель включает три

ключевых этапа, каждый из которых решает специфические задачи.

Этап 1. Кризисное вмешательство и стабилизация

Основная цель: обеспечение психологической безопасности, снижение острой симптоматики и восстановление базового чувства контроля над ситуацией.

Задачи и методы:

— Создание безопасного пространства: техники эмпатического и активного слушания, безусловное принятие, нормализация переживаний (объяснение, что реакция клиента — нормальна в ненормальной ситуации).

— Снижение эмоционального накала: методы телесно-ориентированной терапии и релаксации (дыхательные упражнения, техники заземления) для работы с тревогой и паникой.

— Когнитивная стабилизация: выявление и первоначальная коррекция наиболее деструктивных катастрофических мыслей («все пропало», «я ни на что не способен») с помощью методов когнитивно-поведенческой терапии.

Этап 2. Рефлексия и переосмысление

Основная цель: перевод реакции на утрату из плоскости эмоционального шока в плоскость осмысленного опыта, подлежащего интеграции в личную историю.

Задачи и методы:

— Осознание и принятие факта утраты: консультант помогает клиенту отреагировать эмоции и признать реальность произошедшего, избегая стратегий отрицания.

— Деконструкция негативных установок: совместный анализ и оспаривание автоматических мыслей («я неудачник», «моя карьера окончена»).

— Рефлексия профессионального пути: анализ приобретенных компетенций, сильных сторон, ценностей и интересов, не зависящих от конкретного места работы.

— Нарративные техники: помощь в переписывании истории увольнения — не как финального провала, а как поворотного этапа, который может открыть новые возможности для роста и переориентации.

Этап 3. Ресурсирование и проектирование будущего

Основная цель: активизация внутреннего и внешнего потенциала клиента для формирования новой, реалистичной и вдохновляющей профессиональной перспективы.

Задачи и методы:

— Картирование ресурсов: совместное выявление и систематизация внутренних (личностные качества, навыки, увлечения, жизнестойкость) и внешних ресурсов (поддержка семьи и друзей, профессиональные сети, образовательные платформы).

— Разработка адаптивных стратегий: планирование конкретных шагов, включая стратегии поиска работы,

самопрезентации (составление резюме, подготовка к собеседованиям), сетевого взаимодействия и управления стрессом в период поиска.

— Методы коучинга и визуализации: использование техник визуализации для создания яркого и детализированного образа желаемого профессионального будущего. Постановка конкретных, измеримых, достижимых, релевантных и ограниченных во времени целей (SMART-цели).

— Развитие гибкости: формирование у клиента навыка генерирования нескольких альтернативных сценариев карьерного развития, что повышает устойчивость к неопределенности.

Интегративный подход как основа эффективности

Многоуровневость кризиса, вызванного потерей работы, требует от консультанта интеграции нескольких психологических подходов в единую стратегию помощи.

— Когнитивно-поведенческий подход является незаменимым инструментом для работы с дезадаптивными установками и катастрофическим мышлением на первом и втором этапах.

— Экзистенциальный подход позволяет работать с утратой смыслов, экзистенциальной тревогой и проблемой ответственности, помогает клиенту найти новые опоры в жизни за пределами профессиональной роли.

— Ресурсно-ориентированный подход составляет основу третьего этапа, где происходит фокусировка не на проблемах, а на сильных сторонах и потенциале клиента.

— Проективный и нарративный подходы позволяют работать с будущим, помогая клиенту спроектировать

и написать следующую главу своей профессиональной и личной истории.

Такой комплексный подход позволяет оказывать воздействие не только на симптоматическом уровне, но и на глубинном, личностном, способствуя не просто возвращению к докризисному состоянию, а переходу на новый уровень функционирования — посттравматический рост.

Заключение

Внезапная потеря работы — это многогранное кризисное событие, которое ставит под удар целостность личности. Эффективная консультативная работа в этой ситуации не может сводиться к разовым советам или узконаправленному поиску вакансий. Она должна представлять собой продуманный, поэтапный процесс, который начинается с кризисной стабилизации, проходит через глубокую рефлексию и переосмысление и завершается активным проектированием будущего.

Предложенная интегративная модель, сочетающая инструменты когнитивно-поведенческой, экзистенциальной и ресурсной терапии, позволяет консультанту сопровождать клиента на всем этом сложном пути. Основным результатом такой работы является трансформация позиции клиента: от пассивной позиции жертвы обстоятельств, охваченной страхом и стыдом, к активной и ответственной позиции автора своей жизни, способного использовать кризис как возможность для перезагрузки и осмысленного движения вперед. Именно такая трансформация становится залогом не только успешного преодоления кризиса, но и обретения новой, более зрелой и устойчивой идентичности.

Литература:

1. Осипова, А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова — М. : Сфера, 2002. — 510 с.
2. Перлз, Ф. С. Гештальт-подход, Свидетель терапии / Ф. С. Перлз — М. : Институт психотерапии, 2001. — 224 с.
3. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм — М. : АСТ, 2023. — 262 с.
4. Холмогорова, А. Б. Психологическая помощь людям, пережившим травматический стресс / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян. — М. : МГППУ, 2006. — 112 с.
5. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. — М. : Независимая фирма «Класс», 1999. — 576 с.
6. Фридман, Д. Конструирование иных реальностей: Истории и рассказы как терапия / Д. Фридман, Д. Комбс. — М. : Класс, 2001. — 360 с.

К вопросу о проблемах психолого-педагогических условий формирования межличностных отношений в младшем школьном возрасте

Михалева Дарья Алексеевна, студент магистратуры
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

В данной статье рассматривается актуальная проблема формирования межличностных отношений у детей младшего школьного возраста. Анализируются ключевые психолого-педагогические условия, способствующие успешному развитию навыков конструктивного общения, кооперации и эмпатии в учебном коллективе. Выявляются типичные проблемы, возникающие в процессе данного формирования, такие как проявления агрессии, конфликтность, социальная

изоляция и низкий статус отдельных учащихся. На основе теоретического анализа современных исследований предлагается комплекс педагогических стратегий и методов, направленных на создание благоприятного социально-психологического климата в классе. Особое внимание уделяется роли учителя как организатора и фасилитатора детского взаимодействия, а также возможностям интеграции развивающей работы в урочную и внеурочную деятельность.

Ключевые слова: младший школьный возраст, межличностные отношения, психолого-педагогические условия, социальная ситуация развития, учебный коллектив, коммуникативные навыки, эмпатия, социометрический статус, школьная дезадаптация, педагогическое сопровождение.

Младший школьный возраст представляет собой сензитивный период для активного формирования социального интеллекта и освоения сложного мира человеческих отношений. Поступление в школу коренным образом меняет социальную ситуацию развития ребенка: ведущей деятельностью становится учебная, а система социальных связей расширяется за счет отношений с учителем и одноклассниками. Именно в этот период закладываются основы коммуникативной компетентности, умения сотрудничать, разрешать конфликты и проявлять эмпатию, что в значительной степени определяет не только успешность учебной деятельности, но и дальнейшую личностную траекторию ребенка.

Однако на практике педагоги и психологи все чаще сталкиваются с проблемами в сфере межличностного взаимодействия младших школьников. Рост детской агрессии, повышенная конфликтность, тревожность, отвержение отдельных учеников коллективом — все это свидетельствует о недостаточной эффективности существующих психолого-педагогических условий для гармоничного социального развития. Актуальность темы обусловлена необходимостью выявления деструктивных факторов и целенаправленного создания такой образовательной среды, которая бы стимулировала позитивное отношение между детьми. Цель данной статьи — проанализировать проблемы и определить оптимальные психолого-педагогические условия для формирования здоровых межличностных отношений в младшем школьном возрасте.

Межличностные отношения (МО) понимаются как субъективно переживаемые взаимосвязи между детьми, объективно проявляющиеся в характере и способах их взаимодействия. В их основе лежат эмоциональная привязанность, симпатии или антипатии, общность интересов и ценностей. Для младшего школьника отношения со сверстниками являются мощным источником его личностного развития, «социальным зеркалом», в котором он познает себя.

Как отмечает О. А. Петрова, в этом возрасте происходит переход от эмоционально-ситуативного общения к «деловому сотрудничеству», опосредованному совместной учебной деятельностью [3, с. 113]. Однако этот переход не происходит автоматически. Современные исследования, в частности, работа К. В. Сидорова и М. И. Козловой, подтверждают, что качество МО напрямую влияет на академическую успеваемость: дети, находящиеся в благоприятном социальном положении, демонстрируют более высокую мотивацию и познавательную активность [5, с. 97].

К концу младшего школьного возраста складывается устойчивая структура класса, появляются неформальные лидеры, формируются микрогруппы по интересам. Одновременно с этим возникает и проблема социометрического статуса: выделяются «звезды», «предпочитаемые», «пренебрегаемые» и «изолированные» дети. Положение ребенка в этой структуре является индикатором успешности его социальной адаптации.

Анализ современной педагогической практики позволяет выделить ряд типичных проблем, препятствующих формированию конструктивных МО.

Низкий уровень развития коммуникативных навыков. Многие дети приходят в школу, не владея элементарными способами ведения диалога, не умея слушать, договариваться, адекватно выражать свои чувства и просьбы. Это приводит к многочисленным мелким ссорам и непониманию.

Агрессивное и конфликтное поведение. Проявления вербальной и физической агрессии становятся частым способом решения споров. Как указывает Яковлев (2023), источником такого поведения часто является не столько злой умысел, сколько неумение конструктивно выразить негативные эмоции, фрустрация из-за учебных неудач или неблагоприятной обстановки в семье.

Социальная изоляция (индивидуализм) и отвержение. Некоторые дети демонстрируют выраженный индивидуализм, нежелание идти на контакт, предпочитая одиночные игры и занятия. Другие становятся объектами систематического отвержения со стороны группы из-за физических особенностей, манеры поведения, низкой успеваемости или иных отличий. Эта проблема, по данным исследования А. С. Беловой усугубляется с распространением гаджетов, которые замещают живое общение [1, с. 51].

Несформированность эмпатии и децентрации. Младшим школьникам в силу возрастного эгоцентризма бывает сложно встать на точку зрения другого, понять его чувства и переживания. Это является фундаментальным препятствием для установления глубоких и прочных отношений.

Некомпетентное педагогическое вмешательство. Нередко учителя, стремясь быстро разрешить конфликт, используют авторитарные методы (наказание, окрик), не вникая в суть проблемы. Это не решает конфликт, а лишь загоняет его внутрь, подрывая доверие детей к педагогу.

Для преодоления указанных проблем необходимо целенаправленное создание системы психолого-педагогических условий. Под такими условиями мы понимаем совокупность внешних и внутренних факторов, которые

проектируются и реализуются педагогом и психологом для достижения образовательного и развивающего результата.

Создание благоприятного социально-психологического климата в классе — базовое условие, которое формирует фон для всего процесса взаимодействия. Благоприятный климат характеризуется атмосферой доверия, взаимного уважения, безопасности и поддержки. Роль учителя здесь первостепенна. Именно он задает нормы и правила поведения, демонстрирует уважительное отношение к каждому ребенку, независимо от его академических успехов или социального статуса. Эффективным инструментом является совместная разработка «Классного кодекса» — свода простых и понятных правил, которые дети принимают как свои собственные [2, с. 24].

Целенаправленное развитие коммуникативных умений и социальных навыков. Данное условие предполагает внедрение в учебный процесс и внеурочную деятельность систематических занятий, направленных на развитие конкретных навыков:

Эффективное общение: активное слушание, техники «Я-высказывания», умение вести диалог.

Кооперация — навыки работы в команде, распределения ролей, достижения общего результата.

Разрешение конфликтов — обучение стратегиям «выигрыш-выигрыш», умению идти на компромисс. Для этого используются такие методы, как сюжетно-ролевые игры, социально-психологические тренинги, анализ проблемных ситуаций (кейс-стади), коммуникативные упражнения. Как показывает практика, интегрирование групповых форм работы (проектная деятельность, работа в парах сменного состава) непосредственно в уроки является высокоэффективным [4, с. 36].

Без способности понимать и разделять чувства другого человека межличностные отношения носят поверхностный характер. Педагогическая работа должна быть направлена на обогащение эмоционального словаря детей, обучение распознаванию эмоций по мимике, жестам, интонации. Этому способствуют: обсуждение чувств героев литературных произведений и реальных ситуаций; использование методик арт-терапии (рисование эмоций) и проведение игр, направленных на развитие способности к децентрации («Поменяйся местами», «Угадай эмоцию»).

Дети с низким социометрическим статусом, повышенной агрессивностью или замкнутостью требуют осо-

бого внимания. Необходима совместная работа учителя и школьного психолога по выявлению причин такого положения. Это может быть: организация ситуаций успеха для неуверенных в себе детей; включение изолированного ребенка в малые группы с доброжелательными и спокойными одноклассниками для выполнения конкретного задания; или индивидуальная коррекционная работа с агрессивными детьми, направленная на обучение приемлемым способам выражения гнева.

Семья является первичным институтом социализации, и ее влияние на модель поведения ребенка огромно. Необходимо выстраивать партнерские отношения с родителями, проводя просветительские беседы, тематические родительские собрания, вовлекая их в совместные с детьми внеурочные мероприятия. Важно объяснять родителям значимость развития социальных навыков и согласовывать с ними стратегии поведения в сложных ситуациях [6, с. 82].

Таким образом, формирование конструктивных межличностных отношений в младшем школьном возрасте — это сложный, многогранный процесс, успешность которого напрямую зависит от созданных психолого-педагогических условий. Проблемы в этой сфере (агрессия, изоляция, конфликтность) являются не неизбежным злом, а следствием дефицита целенаправленной педагогической работы.

Решение этих проблем лежит в плоскости системного подхода, который включает в себя: создание поддерживающей и безопасной атмосферы в коллективе; активное обучение детей коммуникативным навыкам и эмоциональной регуляции; развитие способности к кооперации и эмпатии; оказание адресной помощи детям с трудностями в общении; тесное взаимодействие с родителями.

Учитель начальных классов выступает в этой системе ключевой фигурой — не только как транслятор знаний, но и как архитектор детского сообщества, способный превратить группу детей в сплоченный учебный коллектив, где каждый чувствует себя принятым и ценным. Дальнейшие исследования в этой области могут быть связаны с разработкой конкретных методических комплексов, адаптированных для цифровой образовательной среды, и изучением долгосрочных эффектов грамотно выстроенных МО на успешность в подростковом и юношеском возрасте.

Литература:

1. Белова А. С. Влияние цифровизации на коммуникативное развитие младших школьников // Психологическая наука и образование. 2024. № 19 (1). С. 45–58.
2. Морозова Е. В. Создание психологически безопасной образовательной среды в начальной школе: теория и практика. — М.: Просвещение, 2024. 386 с.
3. Петрова О. А. Особенности межличностных отношений в младшем школьном возрасте // В сборнике: Актуальные проблемы современной педагогики. 2025. С. 112–125.
4. Семенов Л. Н. Групповая проектная деятельность как средство развития кооперативных навыков младших школьников // Начальная школа. 2024. № 5. С 33–39.

5. Сидоров К. В., Козлова М. И. Взаимосвязь социометрического статуса и академической успеваемости учащихся 3–4 классов // Экспериментальная психология. 2024. № 17 (2). С. 89–101.
6. Яковлев Б. П. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста // Вестник практической психологии образования. 2024. № 20 (3). С. 78–85.

Психолого-педагогические условия формирования межличностных отношений в младшем школьном возрасте

Михалева Дарья Алексеевна, студент магистратуры
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

В статье рассматривается актуальная проблема формирования межличностных отношений у детей младшего школьного возраста. Автор анализирует психологические особенности данного возрастного периода, обуславливающие специфику построения отношений со сверстниками. Центральное место в работе занимает выявление и теоретическое обоснование системы психолого-педагогических условий, способствующих развитию позитивных, эмпатийных и кооперативных взаимоотношений в детском коллективе. К таким условиям отнесены: целенаправленное развитие социального интеллекта и коммуникативной компетентности, создание благоприятного социально-психологического климата в классе, реализация субъект-субъектного подхода в педагогическом взаимодействии, системное использование интерактивных методов обучения (игровые технологии, проектная деятельность, тренинги), а также организация совместной продуктивной деятельности. Делается вывод о необходимости комплексного и системного подхода со стороны педагогов и школьных психологов для успешной социализации младших школьников и профилактики деструктивных явлений в межличностных отношениях.

Ключевые слова: младший школьный возраст, межличностные отношения, психолого-педагогические условия, коммуникативная компетентность, социальный интеллект, социометрический статус, школьный климат, совместная деятельность, интерактивные методы, эмпатия.

Младший школьный возраст (7–11 лет) является сензитивным периодом для активного формирования социальной компетентности и освоения сложного мира человеческих отношений. Переход от игровой деятельности к учебной кардинальным образом меняет социальную ситуацию развития ребенка. Школа становится для него центром социальной жизни, а коллектив сверстников и учитель — ключевыми фигурами, влияющими на его эмоциональное состояние, самооценку и личностный рост.

Межличностные отношения в этом возрасте представляют собой субъективно переживаемые связи между детьми, которые объективно проявляются в характере и способах взаимных влияний в процессе совместной деятельности и общения [3, с. 45]. Качество этих отношений имеет фундаментальное значение не только для психологического комфорта ребенка в школе, но и для его академической успеваемости, формирования мотивации и профилактики школьной дезадаптации. Неблагополучные отношения с одноклассниками, отвержение или изоляция могут стать источником тяжелых переживаний, неврозов и девиантного поведения.

В связи с этим, целенаправленное создание психолого-педагогических условий для формирования гуманных, доброжелательных и конструктивных межличностных отношений в младшем школьном возрасте является

одной из приоритетных задач современного образования. Данная статья направлена на теоретический анализ и обобщение ключевых условий, реализация которых способствует успешному решению этой задачи.

Для эффективного построения педагогического процесса необходимо понимать внутренние закономерности развития отношений у младших школьников. В этом возрасте происходит переход от непосредственных, ситуативных связей, характерных для дошкольного детства, к более осознанным и опосредованным нормами и правилами отношениям.

Центральным новообразованием возраста становится произвольность психических процессов и формирование внутреннего плана действий. Это позволяет ребенку лучше управлять своим поведением, учитывать позицию другого и предвидеть последствия своих поступков. Однако эмоциональная составляющая все еще остается крайне значимой. Отношения часто строятся на основе симпатий и антипатий, которые могут быть неустойчивыми.

Ведущей деятельностью является учебная, которая по своей сути носит коллективный характер. Именно в рамках совместной учебной работы складываются и апробируются основные способы сотрудничества, распределения ролей и разрешения конфликтов. Авторитет учителя является абсолютным, и его оценки, как академи-

ческие, так и поведенческие, напрямую влияют на статус ребенка в группе сверстников [8, с. 112].

Важнейшим механизмом становления отношений является общение. У младшего школьника интенсивно развивается коммуникативная компетентность: обогащается словарный запас, совершенствуются навыки диалога, монолога, умение слушать и задавать вопросы. Однако дефицит коммуникативных навыков является одной из частых причин конфликтов и отвержения.

В этом возрасте начинает формироваться структура класса как малой группы, появляются лидеры, «звезды», «принятые» и «отвергаемые». Социометрический статус ребенка становится мощным фактором, влияющим на его самооценку. Поэтому задача педагога — не пустить этот процесс на самотек, а мягко направлять его, обеспечивая возможность каждому ребенку проявить себя с положительной стороны и быть принятым.

Формирование межличностных отношений — комплексный процесс, требующий целенаправленных и системных усилий. Выделим ключевые психолого-педагогические условия.

Социальный интеллект — способность правильно понимать и прогнозировать поведение людей, распознавать их эмоции, намерения и мотивы [4, с. 78]. Коммуникативная компетентность — это владение навыками эффективного общения. Их развитие должно быть интегрировано в учебный процесс и внеурочную деятельность.

Обучение эмоциональной грамотности: дети должны научиться распознавать и называть свои эмоции и эмоции других (радость, гнев, обида, зависть). Этому способствуют беседы по литературным произведениям, анализ конфликтных ситуаций, использование «эмоциональных дневников», рисование эмоций.

Формирование навыков активного слушания и эмпатии: педагог должен моделировать эмпатийное поведение, учить детей слушать друг друга без перебивания, задавать уточняющие вопросы, выражать поддержку.

Развитие вербальных и невербальных средств общения: через игры, инсценировки, упражнения дети учатся использовать интонацию, мимику, жесты для более точного выражения своих мыслей и чувств.

Обучение стратегиям разрешения конфликтов: вместо наказания необходимо учить детей конструктивным способам выхода из спорных ситуаций: «Я-высказываниям», поиску компромисса, технике «шаг назад».

Класс — это живой организм, атмосфера в котором определяет готовность детей к открытому и доверительному общению.

Установление четких и справедливых правил: совместно с детьми разрабатываются правила жизни класса («не обижай других», «помогай товарищу», «умеешь сам — научи другого»). Эти правила должны не запрещать, а направлять, и соблюдать их должны все, включая учителя.

Формирование общих ценностей и традиций: создание классных ритуалов (поздравление именинников,

совместные праздники, «круглые столы») сплачивает коллектив, создает чувство общности «мы».

Недирективная позиция педагога: учитель выступает не как контролер, а как старший наставник, фасилитатор, который создает ситуации успеха для каждого ребенка, минимизирует конкурентную среду и поощряет взаимопомощь.

Реализация субъект-субъектного подхода в педагогическом взаимодействии. Это условие предполагает отказ от авторитарной модели, где учитель — единственный источник знания, а ученик — пассивный объект воздействия. В субъект-субъектной парадигме и учитель, и ученик являются равноправными, хотя и разно-ответственными, участниками образовательного процесса [1, с. 34]. Это означает:

- учет индивидуальных особенностей, интересов и мнений каждого ребенка.
- создание ситуаций выбора (темы проекта, способа решения задачи, формы представления результата).
- поощрение инициативы и самостоятельности.
- диалогический стиль общения, при котором мнение ученика уважают и рассматривают как ценность.

Такой подход моделирует уважительные, партнерские отношения, которые дети затем переносят на взаимодействие со сверстниками.

Системное использование интерактивных методов обучения. Традиционная фронтальная работа мало способствует установлению глубоких межличностных связей. Напротив, интерактивные методы, основанные на взаимодействии «ученик-ученик», являются мощным инструментом формирования отношений.

Игровые технологии (ролевые, деловые, дидактические игры): игра — естественная для ребенка деятельность, в которой он усваивает социальные роли, нормы и правила поведения;

Проектная деятельность: совместная работа над общим проектом (например, «Герб нашего класса», «Экологическая газета») учит детей договариваться, распределять обязанности, нести ответственность за общий результат, помогать друг другу.

Работа в малых группах и парах: когда группа работает над единым заданием, формируют навыки кооперации. Важно менять состав групп, чтобы дети учились взаимодействовать с разными одноклассниками.

Социально-психологические тренинги: специально организованные тренинги общения, направленные на развитие эмпатии, сплоченности и доверия, являются высокоэффективной формой работы школьного психолога.

Организация совместной продуктивной деятельности во внеурочное время. Учебная деятельность — не единственная сфера для построения отношений. Совместные экскурсии, походы в театр, подготовка к конкурсам и праздникам, волонтерские акции создают неформальную, эмоционально насыщенную среду для общения. В такой обстановке дети раскрываются с новых сторон, обнаруживают общие интересы, что способствует укреп-

лению дружеских связей и разрушению негативных стереотипов.

Таким образом, формирование позитивных межличностных отношений в младшем школьном возрасте — это многогранный и динамичный процесс, успешность которого напрямую зависит от создания продуманной системы психолого-педагогических условий. Эта система не сводится к разовым мероприятиям, а должна быть интегрирована в повседневную образовательную практику.

Ключевая роль в данном процессе принадлежит педагогу, который должен обладать не только предметными знаниями, но и высокой психологической культурой, выступая организатором, наставником и создателем гумани-

стической образовательной среды. Его задача — перейти от роли транслятора знаний к роли архитектора детского коллектива, где ценятся сотрудничество, взаимопомощь и уважение к индивидуальности.

Системная работа, включающая развитие коммуникативных навыков, создание благоприятного климата, использование интерактивных методов и организацию совместной деятельности, позволяет не только предотвратить многие проблемы школьной дезадаптации, но и заложить прочный фундамент для формирования социально зрелой, эмпатийной и ответственной личности, способной к построению конструктивных отношений на всех последующих этапах жизни.

Литература:

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов / Г. С. Абрамова. — М.: Академический Проект, 2023. 702 с.
2. Дубровина, И. В. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Издательский центр «Академия», 2024. 464 с.
3. Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса: Научно-методическое пособие для педагогов и психологов / Я. Л. Коломинский. — Минск: БГУ, 2022. 312 с.
4. Куницына, В. Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погорьша. — СПб.: Питер, 2023. — 544 с.
5. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. — М.: Просвещение, 2024. 264 с.
6. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения от рождения до семи лет: Монография / Е. О. Смирнова. — М.: МОДЭК, 2022. — 280 с.
7. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: Пер. с нем.: В 4-х томах. М.: Генезис, 2023.
8. Цукерман, Г. А. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. — М.: Вита-Пресс, 2022. 128 с.
9. Эльконин, Д. Б. Детская психология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — М.: Академия, 2023. 384 с.
10. Щуркова, Н. Е. Классное руководство: игровые методики / Н. Е. Щуркова. — М.: Педагогическое общество России, 2022. 224 с.

Роль психологического благополучия в адвокатской деятельности

Михалева Анна Алексеевна, студент магистратуры

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

В статье проанализированы основные критерии психологического благополучия личности, в частности, адвокатов, такие как: объективная успешность и субъективное переживание благополучия, проявляющееся в ощущении счастья и удовлетворенности результатами профессиональной деятельности и жизнью в целом. В статье определено, что уровень психологического благополучия определяют различные факторы — в частности, когнитивный (рефлексивный) компонент, обуславливающий представление человека об отдельных сторонах его бытия и имеющихся для достижения психологического благополучия ресурсах.

Ключевые слова: психологическое благополучие, адвокатская деятельность, личность, успешность, специфика, ресурсы.

Понимание проблемы психологического благополучия человека как социально-психологического феномена является актуальным научно-исследовательским вопросом. Качество жизни, успешность в работе

и карьере, полнота во взаимоотношениях с другими людьми напрямую зависят от психологического благополучия человека, от того, насколько человек ощущает себя благополучным и по каким критериям определяет, что он

психологически благополучен, а также какие действия он совершает для достижения того самого психологического благополучия, которое представляется ему актуальным.

Психологическое благополучие лиц, работающих в юридической сфере, до сего времени мало исследовано, а ведь для обеспечения результативности их работы аспект психологического благополучия личности представляется особенно важным, так как юридическая деятельность относится к профессии типа «человек–человек», где влияние личностных качеств юриста на процесс работы является непосредственным и напрямую определяет эффективность профессиональной деятельности. Лиц, занимающихся адвокатской практикой, следует выделить как обособленную группу, так как им особенно важно поддерживать уровень своего психологического благополучия, чтобы эффективно оказывать помощь своим доверителям [1, с. 33].

Профессиональная деятельность адвоката зачастую связана с одновременным решением стрессовых задач, как своего доверителя, так и своих собственных, при этом неизбежно оказываются задействованными его внутренние психологические ресурсы и результат работы может оказаться во многом зависимым от его внутреннего спокойствия и ощущения собственного психологического благополучия в конкретный момент времени.

Адвокатура и ее представители уже становились объектами исследования с точки зрения всевозможных психологических аспектов: различные профессиональные деформации и выгорание исследовались С. П. Безносковым, Р. М. Грановской и др.; личность адвоката, его имидж рассмотрела и подробно описала Л.А Скабелина; изучением особенностей профессионального правосознания адвоката занимались А. В. Клишина, А. В. Мелков, В. В. Пономаренко; этические моменты в деятельности адвоката были проанализированы и обобщены О. А. Гулевич, Л. А. Демидовой и М. Б. Смоленским [6, с. 111].

Однако сфера психологического благополучия представителей адвокатуры в этих исследованиях освещена недостаточно полно. Проведенный теоретический обзор как зарубежных, так и отечественных исследований позволяет увидеть, что в основе психологического благополучия личности лежит субъективная эмоциональная оценка человеком себя и собственной жизни, процесс самоактуализации и личностного роста (Э. Динер, Н. Брэдберн, К. Рифф и др.). Как представляется, наиболее полно эти два аспекта синтезированы в шестикомпонентной теории психологического благополучия К. Рифф, где каждый из шести компонентов указанной теории (самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост), являясь показателем позитивного функционирования личности, может достигать разной степени выраженности, тем самым определяя структуру психологического благополучия конкретной личности [5, с. 101].

Очевидно, что сформированные под влиянием той или иной профессии личностные особенности, стереотипы и установки влияют на мироощущение человека-про-

фессионала и вне профессиональной среды, в некоторых случаях существенно затрудняя взаимодействие человека в социуме. Например, в исследованиях, проводимых ранее, было выявлено наличие установки на обвинение у всех специальностей юридической профессии, начиная с работников прокуратуры и заканчивая адвокатами.

Несмотря на то что данное утверждение представляется некоторым образом спорным, так как не учитывает внутриотраслевые специализации, в частности адвокатов, очевидно, что наличие установки на обвинение с высокой долей вероятности будет влиять на ощущение психологического благополучия человека в общем и в ходе реализации конкретной актуальной профессиональной задачи в частности [1, с. 34].

Исходя из изложенного, представляется необходимым определить механизмы формирования ощущения психологического благополучия у лиц, занимающихся адвокатской практикой, и выявить факторы, способствующие этому процессу, а также влияющие на него в той или иной степени. Как гипотеза проводимого исследования может выступать утверждение, что на ощущение психологического благополучия лиц, занимающихся адвокатской практикой, могут влиять следующие аспекты: пол, возраст, семейность, стаж работы в адвокатуре, условия труда, уровень достатка, а также физическое состояние человека.

Следовательно, предмет проводимого в настоящий момент исследования можно определить как исследование формирования ощущения психологического благополучия с учетом демонстрируемых респондентами толерантности к неопределенности, увлеченности своей профессией, самоорганизации деятельности, каузальных ориентаций. В ходе проводимой работы предстоит выяснить, как влияет на ощущение и понимание своего психологического благополучия состояние стресса и преодоление его. Может ли человек, профессионал, влиять на состояние своего психологического благополучия или только внешние факторы влияют на это? Представляется, что существует тесная взаимосвязь профессиональных достижений с уровнем психологического благополучия человека [4, с. 84].

Изучение закономерностей формирования ощущения психологического благополучия важно для самореализации личности, стремящейся к продуктивной деятельности. Развивая, накапливая, формируя личностные ресурсы, любой человек может повысить самооценку, в том числе уровня своего психологического благополучия. Адвокат в силу особенностей своей деятельности постоянно живет в режиме профессиональной многозадачности, сопряженной со стрессом, зачастую переключая фокус своего внимания с одной правовой проблемы на другую до нескольких раз в час, при этом оставаясь эффективным в достижении результата по принятым на себя поручениям, что нельзя не учитывать в результатах проводимого исследования [2, с. 14].

Таким образом, проводимое исследование не только представляет научный интерес, но и носит практически-прикладной характер, так как посвящено выявлению лич-

ностных ресурсов, присущих юристам-адвокатам, за счет которых формируется ощущение психологического благополучия, и тех психологических характеристик, ко-

торые могут способствовать повышению самооценки уровня своего психологического благополучия представителями данной профессии.

Литература:

1. Власюк И. В., Подольская М. Н., Селиванова Е. И. К вопросу о профессиональном выгорании адвокатов в контексте современных исследований // Среднее профессиональное образование. — 2021. — № 4. — С. 33–37.
2. Клишина, А. В. Профессиональное правосознание адвокатов: автореф. дис. ... канд. юр. наук: 12.00.01 / А. В. Клишина; РГСУ. — Москва, 2008. — 28 с.
3. Колотильщикова, Е. А. К вопросу о психологическом благополучии адвоката в профессиональной деятельности // Материалы конференции. Под общей редакцией Т. Н. Сахаровой. Москва, 2019. С. 57–60. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=kaymdv/> (дата обращения: 17.04.2025).
4. Морозов А. В., Жданов С. П., Красавчикова Л. И., Бианкина А. О., Калиновская В. С. Психология профессиональной деятельности адвоката // Психология и право. — 2019. — Том 9. — № 2. — С. 84–94.
5. Обознов, А. А. Психологическое благополучие в адвокатской деятельности / А. А. Обознов, Ю. В. Бессонова. В сборнике: Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы. — 2018. — С. 101–112.
6. Светова, Л. Н. Психологические особенности профессиограммы адвокатов // Прикладная юридическая психология. — 2020. — № 1. — С. 111–117.

Влияние мотивационных факторов на процесс психологического консультирования

Нестерова Татьяна Валерьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Данная статья посвящена рассмотрению влияния мотивационных факторов клиента на динамику психологического консультативного процесса. Это явление исследуется с точки зрения ценностно-ориентированных концепций, учитываются современные и классические теории мотивации. Фокус работы направлен на связь мотивации с такими психологическими процессами консультирования, как установление доверительного контакта, готовность клиента продолжать работу, глубина его самоанализа, уровень сопротивления и стабильность посещений. Приводятся результаты некоторых исследований, подтверждающих значимость мотивации клиента в консультативном процессе.

Ключевые слова: динамика консультирования, мотивация, консультативный процесс, внутренняя мотивация, терапевтическое взаимодействие, онлайн-консультирование, ценности, психологическое консультирование

В современном обществе психологическое консультирование становится одним из самых значимых видов профессиональной помощи, в связи с чем растет число обращений к такого рода специалистам. На это влияет множество различных факторов, среди которых можно выделить ускорение ритма жизни, уровень стресса в обществе и психоэмоциональную нагрузку. С учетом этого изучение аспектов, влияющих на эффективность психологической работы и вовлеченность клиента в процесс, играет немаловажную роль. Р. Кочюнас подчеркивает, что немотивированные клиенты демонстрируют низкую активность, «пропускают встречи и отказываются принять долю ответственности за процесс консультирования» [1, с. 173]. Такие наблюдения позволяют учитывать мотивацию как один из факторов, определяющих динамику психологического взаимодействия.

Психологическое консультирование представляет собой динамический, развивающийся процесс, включающий в себя различные этапы и стадии, характерные закономерности и механизмы построения межличностного контакта [7, с. 30]. На каждом из этапов мотивация клиента может иметь определенное влияние на его эмоциональное состояние, готовность сотрудничать и продолжать работу над собой.

Основная цель статьи — опираясь на некоторые теоретические и эмпирические исследования, продемонстрировать, как мотивационные факторы могут воздействовать на ход консультативного процесса.

Классические подходы раскрывают мотивацию как управляющие поведением клиента внутренние побуждения и стимулы. Так, А. Маслоу определил иерархию потребностей, начиная с базовых физиологических и за-

канчивая потребностью в самоактуализации, что помогает раскрыть основные стимулы поведения человека [4]. Х. Хекхаузен в своей фундаментальной работе «Мотивация и деятельность» подчеркивал, что мотивация определяет выбор цели, уровень прилагаемых усилий и устойчивость поведения при столкновении с трудностями [8]. Подобная концепция дает возможность интерпретировать мотивацию как внутренний компонент, управляющий поведением в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и психологическом консультировании. В контексте теории деятельности А. Н. Леонтьева мотив трактуется как движущая сила смысловой основы активности. Подобный взгляд служит основанием для описания мотивации как совокупности внутренних стимулов, способных влиять на ориентиры человека и выбор его поведения [2; 3]. Такой подход дает возможность адаптировать представление о мотивации на сферу психологического консультирования.

Рассмотренные концепции позволяют предположить, что мотивация является многокомпонентной структурой, определяющей особенности консультативного процесса через активность, эмоциональную вовлеченность и действия клиента.

Для более полного рассмотрения мотивации клиента в консультативном контексте важно перейти от классических деятельностных представлений к современным концепциям.

Если в традиционных моделях, связанных с деятельностным подходом А. Н. Леонтьева, мотивация понималась как побудительная основа [2; 3], определяющая направление для деятельности, а в работах Х. Хекхаузена — как организованная структура, регулирующая выбор и усилия [8], то современные исследования направлены на изучение мотивации как многоуровневой системы, включающей процессы самостоятельного принятия решений, согласования действий с личными ценностями и постановки целей. Это позволяет видеть мотивацию не только как фактор побуждения к действию, но и рассматривать ее как процесс, меняющийся и развивающийся во взаимодействии человека с внешним миром, окружающей средой, что является важным для консультативной практики.

Одной из наиболее значимых современных моделей является теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, которая различает внешнюю и внутреннюю мотивацию. В рамках данной теории исследуется, насколько человек ощущает свои действия как самостоятельно определяемые, а также в какой мере реализуются его потребности в автономии, компетентности и связанности. Эти потребности авторы рассматривают как фундаментальные условия естественной активности человека [11]. Они «лежат в основе склонности индивида включаться в значимые занятия, развивать свои способности и стремиться к связи с другими людьми» [12, с. 92] (*перевод мой.* — Т. Н.). В рамках психологического консультирования эта теория дает возможность определять разные ис-

точники побуждений: одни способствуют вовлеченности, активному участию, стремлению к изменениям, другие — провоцируют сопротивление, подчиненность контролю или ощущение бессмысленности происходящего.

Вместе с этим существенное развитие получили концепции, опирающиеся на ценностно-ориентированные действия. Например, в терапии принятия и ответственности мотивация рассматривается как результат влияния ценностей клиента, определяющих направление изменений и помогающих формировать осознанные поступки. Важным является не избавление от неприятных переживаний, а возвращение себе возможности действовать, опираясь на значимые личностные смыслы [9]. Такой подход расширяет понимание мотивации не только как когнитивно-поведенческого процесса, но и как системы ценностей и смыслов. Современные концепции мотивации в психологическом консультировании подчеркивают значение внутренних движущих сил, способствующих готовности клиента к личностным изменениям.

Эти же принципы могут быть использованы в создании практических методик и стратегий консультирования. Например, мотивационное интервью (МИ) является практической методикой, направленной на стимулирование внутренней мотивации, разрешение противоречивых ощущений и повышение готовности клиента к изменениям [6]. «Первоначально разработанные для работы с аддиктивными клиентами, методы мотивационного интервьюирования были обобщены для решения разнообразных проблем клиентов, для которых мотивация к изменению является камнем преткновения» [10, с. 253]. По мнению С. Наар-Кинг и М. Суарес, мотивационное интервьюирование является подходом, построенным на уважительном и поддерживающем взаимодействии с клиентом, помогающим осознать трудности на пути изменений и выбирать действия в соответствии с его личными ценностями и целями, способствовать развитию потенциала [13]. В этом ключе МИ реализует принципы современных концепций в консультативной практике.

Таким образом, сочетание современных теорий и методик позволяет понимать мотивацию как сложную систему, оказывающую влияние на характер консультативного процесса, и служит основой для разработки и применения стратегий, способствующих поддержанию включенности и активного участия клиента.

Рассмотрение как классических, так и современных концепций позволяет предположить, что мотивация является изменяемым состоянием и напрямую связана с тем, как развивается коммуникация клиента и консультанта в ходе психологического взаимодействия, и влияет на его ключевые аспекты.

Динамика консультативного процесса представляет собой поэтапное изменение таких аспектов совместной работы психолога и клиента, как включенность, активность, эмоциональный настрой, доверительный контакт и прогресс. В условиях этого мотивация клиента рассматривается как фактор, способствующий частичному опре-

делению характера этих компонентов, обеспечивающий основу для участия и продуктивного взаимодействия.

Как указывает Г. Ю. Мартянова, мотивация клиента оказывает влияние на ход терапевтического процесса на разных его этапах. Вначале мотивация поддерживает клиента, чтобы обратиться за помощью, помогает адаптироваться к роли клиента, а в процессе консультирования — преодолевать возникающие трудности на этапе изменений. Для психолога мотивация клиента является важным предиктором вероятного успеха консультирования: чем интенсивнее выражены мотивационные факторы клиента, тем больше вероятность положительных результатов в работе [5]. На это указывает и теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, в которой внутренняя мотивация рассматривается как основное условие активного участия субъекта и стабильности его изменений [11]. Так, в исследовании о краткосрочной терапии для депрессии было обнаружено, что чем выше воспринимаемая автономная поддержка со стороны специалиста, тем активнее участие клиента в терапевтическом процессе и сильнее внутренняя мотивация к изменениям, а это, в свою очередь, влияет на устойчивость полученных результатов [14].

Вместе с тем в консультативной практике нередко приходится сталкиваться с клиентами с низким уровнем мотивации. В некоторых случаях консультант должен рабо-

тать с немотивированными клиентами, обратившимися за помощью под воздействием внешнего давления и лишенными собственной мотивации. В подобной ситуации можно заметить отсутствие инициативы консультируемого и интереса к процессу, молчание, сопротивление и пропуски. Однако, как отмечает Р. Кочюнас, поддержка и принятие такого клиента может изменить мотивацию, что поспособствует появлению «предпосылок для возникновения продуктивного консультативного контакта» [1].

На основании вышеизложенных теоретических положений и некоторых исследований можно сделать вывод, что мотивация является одним из значимых факторов, влияющих на динамику консультативного процесса, а также его эффективность. Она напрямую связана с активностью участника, его готовностью к изменениям и открытостью к взаимодействию с психологом. Однако формирование со стороны специалиста стимулирующей среды, включающей принятие, поддержку, внимание и создание условий для автономного выбора, является важным регулятором мотивации клиента, что необходимо учитывать в работе для достижения реальных изменений. Следовательно, внимание к мотивации клиента способствует прогнозированию успешности процесса консультирования и усиливает продуктивность психологического взаимодействия.

Литература:

1. Кочюнас, Р. Психологическое консультирование Р. Кочюнас. — Москва : Академический проект, 2024. — 222 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1976.
3. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1971.
4. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — Санкт-Петербург : Питер, 2019.
5. Мартянова, Г. Ю. Мотивационная активность клиента психологического консультирования: аспекты исследовательской проблемы / Г. Ю. Мартянова // Психолог. — 2015. — № 6. — С. 56–75.
6. Миллер, У. Р. Мотивационное консультирование: как помочь людям измениться / У. Р. Миллер, С. Роллник. — Москва : Эксмо, 2025.
7. Психотерапия: новейший справочник практического психолога / сост. С. Л. Соловьева. — Москва : АСТ; Санкт-Петербург : Сова, 2005. — 704 с.
8. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — Москва : Смысл, 2003.
9. Хейс, С. С. Терапия принятия и ответственности. Процессы и практика осознанных изменений / С. С. Хейс, К. Д. Штротсаль, К. Г. Уилсон; пер. с англ. В. А. Коваленко. — Киев : Диалектика, 2021.
10. Эрфорд, Б. Т. 45 основных техник для психологического консультирования / Б. Т. Эрфорд; пер. с англ. Д. А. Ключина. — Киев : Науковий Світ, 2022.
11. Deci, E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness / E. L. Deci, R. M. Ryan. — New York : Guilford Press, 2017.
12. LaGuardia, J. G. Developing Who I Am: A Self-Determination Theory Approach to the Establishment of Healthy Identities / J. G. LaGuardia // Educational Psychologist. — 2009. — Vol. 44, № 2. — P. 90–104.
13. NaarKing, S. Motivational Interviewing with Adolescents and Young Adults / S. NaarKing, M. Suarez. — New York : Guilford Publications, 2011.
14. Zuroff, D. C. Autonomous motivation for therapy: A new common factor in brief treatments for depression / R. Koestner, D. S. Moskowitz // Psychotherapy Research. — 2007. — № 5 (2). — P. 137–147.

School aggression is a manifestation of emotional instability in a mainstream school

Pogorelova Darya Vitalyevna, student

Scientific advisor: Ogneva Elena Anatolyevna, doctor of philological sciences, professor, head of department
Belgorod State National Research University

This article examines the multifaceted phenomenon of aggressive behavior in adolescents within the school environment. Identifying key socio-psychological factors (family, social conditions, media influence, biological changes) and personal causes (insecurity, resentment), the paper analyzes the typology of adolescent aggression, distinguishing between overt and covert, reactive and targeted, as well as physical and verbal manifestations. Special attention is paid to the dynamics of relationships with teachers and peers as a catalyst for aggressive outbursts. The author argues that the school often becomes the primary arena for the expression of accumulated negativity by «difficult» teenagers who feel trapped or humiliated. The article concludes with an emphasis on the necessity of preventive pedagogical approaches that focus on guidance rather than coercion or re-education.

Entering a new life, acquiring new responsibilities, and striving for self-realization are among the main characteristics of adolescence. Children become more differentiated and resilient. «They begin to orient themselves toward ‘adult’ life. This process often manifests itself in the form of aggressive behavior» [2, p. 417].

The number of adolescents with aggressive behavior increases every year. Furthermore, school aggression is also gaining momentum, leading to a host of adverse consequences.

Aggressive behavior, or a manifestation of emotional instability in a regular school, can be caused by a number of factors:

1. The social conditions of adolescents;
2. Family relationships;
3. The indifference of the school and others to the adolescent's mental state;
4. The media, radio, and television programs promoting violence and aggression.
5. Biological causes of adolescent aggression (youthful maximalism, puberty).
6. Personal causes (lack of self-confidence, resentment, pessimism).

Aggressive behavior is a source of anxiety and mental suffering not only for adults concerned about the child's well-being, but also for the adolescents themselves. In such cases, not only the aggressive child suffers, but also the people on whom they vent their negativity. «Aggressive behavior is a deep concern for educators and law enforcement officials» [2, p. 93].

School aggression is a fairly common phenomenon. The scale of the problem has prompted a number of psychological and pedagogical studies, which have identified several types of adverse adolescent behavior.

Aggression can be overt or covert in its manifestation:

1. Overt aggression is usually directed at objects, people, and animals—that is, at everything that directly surrounds the child. It can manifest itself in fights, vandalism, and gross humiliation. The teenager wants to be different from others. They begin smoking, drinking alcohol, and using drugs.
2. Hidden aggression is a struggle within the teenager. In such situations, teenagers do not express their discontent. However, the pent-up anger often bursts out in the form of de-

pression and nervous breakdowns, somatic illnesses, and nervousness.

Based on the method of manifestation, psychologists distinguish between reactive and targeted aggression.

1. Reactive aggression is hostility that serves as a teenager's response to similar treatment.
2. Targeted aggression is a child's persistent and deliberate behavior, which can manifest itself in rudeness, a crude, and disrespectful attitude toward others.

Manifestations of teenage rebellion can be completely varied, ranging from occasional harsh responses to a question or comment to completely immoral behavior or cruelty [7, p. 116].

Aggression in adolescents is usually divided into physical and verbal. Aggression involving physical violence is more common among adolescent males. In such cases, individuals aim to cause harm, pain, or damage. The victims can be both inanimate objects and living beings. Researchers consider this type of aggression to be the most dangerous, as adolescents have not yet developed a sense of responsibility not only for their own lives but also for those of others. Verbal irritability is common among girls. They can easily humiliate and insult their opponents verbally. This aggression manifests itself in arguments, foul language, threats, ridicule, and cruel jokes.

«The subconscious of any schoolchild of this age does not want to accept the morals established by society; he wants to establish his own rules» [1, p. 59]. During this period, parents and teachers are obliged to find the right approaches and engage in the prevention of aggressive behavior in adolescents. It would be a mistake for adults to impose their point of view on aggressive, «difficult» teenagers. Teachers should try to guide the child in the right direction, but not attempt to re-educate them.

Experienced researchers have discovered that aggressive behavior is most pronounced at school. Possessing a difficult and nasty character, teenagers unleash the full range of their emotions at this educational institution. They control themselves at home and on the street, but at school, an «explosion» occurs. A large number of observations have led to the conclusion that it is precisely at school that «difficult» teenagers feel trapped.

In their relationships with teachers, some children feel constantly humiliated, belittled, and shown to be ignorant. Others believe the teacher is incapable of imparting any new knowledge. All this often develops into a major problem in the student-teacher relationship. It is against this backdrop of disagreements that the difficult nature of teenagers is exacerbated. They want to be superior and better than adults. To prove one's superiority by any means necessary.

In their relationships with classmates, peers, and other students, «difficult» children also want to be better. They don't particularly care how they demonstrate their greatness

and uniqueness to everyone around them. Some choose the worst methods, preferring to bully weaker students. Often, the victim possesses qualities that rude teenagers lack. These may be intelligent young men or women who excel in all areas of education except sports. They may simply be withdrawn, quiet, and calm.

Difficult teenagers seek out victims who are weaker, who are unable to fight back or resist.

This is a rather controversial issue, but if even one person were to confront the bully and stand up to him, perhaps he or she would change and understand their mistakes.

References:

1. Aggression in Children and Adolescents: A Textbook. [Text] / Ed. N. M. Platonova. — St. Petersburg: Rech, 2006. — 336 p.
2. Bandura A. Adolescent Aggression. Studying the Influence and Family Relationships [Text]. / Moscow, 1999. -512 p.
3. Vygotsky L. S. The Problem of Will and Its Development in Childhood // Collected Works, Vol. 2, pp. 454–465 / Moscow: Pedagogika, 1982;
4. Krutetsky V. A. Fundamentals of Educational Psychology. Moscow: Prosveshchenie, 1972. pp. 54–56, 140–141, 165–166, 187–201, 231–235.
5. Levitov N. D. Why schoolchildren have character flaws and how to correct them [Text]. / — М.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2009. — 147 p.
6. Rais. F. Psychology of a teenager. [Text]. / — 2000 — P. 238
7. Stepanov V. T. Psychology of a difficult schoolchild [Text] / Publishing center «Academy», 2001. — 336 p.

Темная триада и профессиональная направленность личности

Постаниди Анастасия Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Баландина Людмила Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье представлен теоретический анализ зарубежных и отечественных исследований Темной триады и её взаимосвязи с личностными характеристиками. Особое внимание уделено взаимосвязи черт Темной триады (макиавеллизм, нарциссизм и психопатия) с профессиональной направленностью личности. Данную статью можно рассматривать как постановку проблемы, требующую дальнейших исследований, что может помочь в более осознанном выборе профессии, ориентированной на индивидуальные особенности старшеклассников.

Ключевые слова: Темная триада, макиавеллизм, нарциссизм, психопатия, профессиональная направленность, профессиональное самоопределение.

Личность человека является одним из ключевых понятий в психологии, именно она определяет поведение, характер принятия решений и взаимодействие с окружающим миром. Черты Темной триады — макиавеллизм, нарциссизм и психопатия, характеризующиеся эгоцентризмом, дефицитом эмпатии и склонностью к манипуляциям, могут играть существенную роль в формировании предпочтений в карьере, выборе стратегии профессионального поведения и отношении к различным сферам деятельности.

Изучение взаимосвязи между чертами Темной триады и профессиональной направленностью представляет значительный интерес как для научной психологии, так и для образовательной практики. С одной стороны, оно способ-

ствует более глубокому пониманию роли индивидуально-психологических особенностей в процессе профессионального самоопределения, а с другой позволяет сделать профориентационную работу в образовательных учреждениях более осознанной и ориентированной на личность.

Активное изучение феномена, получившего название «Темная триада» началось в 2002 году благодаря тому, что канадские исследователи из Университета Британской Колумбии, Д. Л. Полхус и К. М. Уильямс, выделили взаимосвязь между такими чертами личности, как макиавеллизм, неклинический нарциссизм и неклиническая психопатия. По мнению ученых Темная триада — это характеристики, которые формируют единый комплекс, описывающий «темную» сторону человеческой личности [10, с. 561–562].

Зарубежные исследователи активно изучают Темную триаду с момента её появления: С. Якобвиц и В. Иган (2006) проанализировали её связь с моделью «Большой пятерки», К. Ли и М. К. Эштон (2008) — с моделью HEXACO, выделив ключевую роль фактора честности–скромности; К. Чиорри с коллегами (2015) и П. К. Джонасон с М. Д. Дэвисом (2013) исследовали гендерные различия, показав, что выраженность черт связана скорее с маскулинностью, чем с биологическим полом; А. Бласко-Беллед и соавт. (2020) в метаанализе 75 работ установили негативное влияние Темной триады на психологическое благополучие, а Э. Э. Баклс, Д. Н. Джонс и Д. Л. Полхус (2013) расширили модель до «Темной тетрады», включив в неё повседневный садизм.

В России изучение Темной триады началось с обзорной работы М. С. Егоровой и М. А. Ситниковой (2014), после чего появились исследования Е. С. Зайцевой и А. И. Ерзина (2018) о проявлениях триады у подростков, Д. С. Корниенко, М. В. Балевой и Н. А. Рудновой (2019) — о восприятии других людей, М. С. Егоровой, О. В. Паршиковой и Ю. Д. Чертковой (2021) — об ассортативности супругов по темным чертам, а также Т. М. Харламовой и В. Т. Харисовой (2024), выявивших отрицательную связь Темной триады с эмоциональным интеллектом.

Для более глубокого понимания конструкта Темной триады, следует рассмотреть ее составляющие. Как отмечает Л. Анцибор, макиавеллизм проявляется в стратегической манипулятивности и прагматичном отношении к людям как к инструментам достижения целей. [1, с. 206–207; 2, с. 42]. Термин «неклинический нарциссизм», согласно работе М. С. Егоровой и М. А. Ситниковой — личностная черта, характеризующаяся завышенной самооценкой, стремлением к восхищению и чувствительностью к критике [3, с. 2–4]. При этом сочетает в своих проявлениях как трудности в межличностных отношениях, так и позитивные качества, такие как экстраверсия [4, с. 65–75]. Психопатия в неклинической форме включает поверхностное обаяние, импульсивность, отсутствие чувства вины и низкий уровень эмпатии, но у условно здоровых людей не сопровождается грубым нарушением социальных норм [8, с. 3–6; 12, с. 140].

Конструкт Темной триады описывает характеристики личности, которые играют роль в формировании отношения к окружающим, целям и способам их достижения. Учитывая, что *профессиональный выбор* опирается не только на интересы и способности, но и на личностные характеристики, представляется важным рассмотреть, как именно такие черты, как макиавеллизм, нарциссизм и психопатия, могут влиять на формирование *профессиональной направленности* личности.

Профессиональная направленность личности представляет собой устойчивую внутреннюю мотивационную основу, которая определяет выбор профессии, отношение к ней и выступает ключевым элементом процесса профессионального самоопределения. Этот процесс является сложным и многогранным: человек осознанно выби-

рает сферу профессиональной деятельности, опираясь на систему ценностей, интересов, способностей и возможностей. Однако такой выбор не может быть случайным или произвольным — он всегда опирается на сформированную профессиональную направленность, отражающую глубинные мотивы и ценностные ориентации личности. Без чётко выраженной профессиональной направленности полноценное и осознанное профессиональное самоопределение становится невозможным [6].

Согласно работе А. Н. Столяровой, профессиональная направленность — это результат сложного взаимодействия множества факторов. При этом мотивация выступает центральным звеном, которое объединяет личностные, социальные и экономические аспекты. Понимание этих факторов важно, как для индивида (при выборе профессии), так и для организаций (при подборе персонала и управлении карьерным ростом) [5].

Одним из направлений научных исследований выступает анализ связи между чертами Темной триады и профессиональной направленностью личности. Поскольку выбор профессии опирается на устойчивые особенности, представляется важным рассмотреть, какую роль играют проявления макиавеллизма, нарциссизма и психопатии в формировании внутренней ориентации человека на определённую профессиональную сферу.

Канадские ученые Т. Дж. Шнайдер, М. Дж. У. МакЛарнон и Дж. Карсвелл в результате исследования взаимосвязи личностных черт Темной триады с профессиональной направленностью на основе модели Голланда, выявили:

— Нарциссизм и макиавеллизм тесно связаны с предприимчивым типом профессиональной направленности, где важны статус, власть и успех.

— Психопатия чаще проявляется у людей, предпочитающих профессии реалистичного (работа с инструментами, вещами) и исследовательского (интеллектуальная деятельность) типов профессиональной направленности.

— Все составляющие Темной триады имеют отрицательную связь с социальным типом профессиональной направленности, характеризующим сферу взаимоотношений и помощи людям

Исследование подчеркивает значимость учета личностных черт при профориентации, что может способствовать более осознанному выбору карьерного пути [11, с. 347].

Исследователи (А. Крик и др., 2016; А. Ведель, Д. К. Томсен, 2017; Р. Чопкова, А. Ендрижакова, 2020) занимавшиеся изучением взаимосвязи личностных черт Темной триады и выбора профессии, приходили к сходным выводам:

— Макиавеллистские черты чаще всего проявляются у представителей профессий, связанных с политикой, бизнесом, юриспруденцией, где важно умение манипулировать людьми и достигать своих целей [7;13].

— Нарциссизм может способствовать карьерному росту в сферах, где важны лидерские качества и самопре-

зентация, однако он может препятствовать командной работе и развитию эмпатии [9;13].

— Психопатические тенденции чаще встречаются в профессиях с высоким уровнем риска, конкуренции и напряженности, хотя они могут снижать уровень ответственности и коммуникабельности [7; 9; 13].

Таким образом, на основании теоретического анализа данной проблемы можно сделать вывод, что черты Темной триады действительно играют роль в формировании профессиональной направленности личности и в процессе выбора профессии. Однако эта роль неоднозначна: они могут как способствовать успешной реализации в определенных сферах, так и затруднять профессиональную адаптацию и развитие.

Данная проблема имеет не только теоретическую, но и практическую значимость, так как понимание взаимосвязи между чертами Темной триады и профессиональной направленностью может помочь в более осознанном выборе профессии и сделать процесс профориентации, более ориентированной на индивидуальные особенности личности.

Для дальнейшего изучения важно понимание роли этих личностных черт в профессиональном самоопреде-

лении и формировании устойчивой профессиональной направленности. С этой целью проводится эмпирическое исследование, направленное на выявление взаимосвязей между выраженностью черт Темной триады и профессиональной направленностью у старшеклассников и студентов.

На основании теоретического анализа была сформирована гипотеза исследования: предполагается, что уровень выраженности черт Темной триады (макиавеллизма, нарциссизма и психопатии) связан с особенностями профессиональной направленности, включая предпочтение профессий, где ценятся уверенность в себе, стремление к доминированию, прагматизм в общении и склонность к независимому, целенаправленному поведению у старшеклассников и студентов.

Полученные данные позволяют расширить понимание взаимосвязи так называемых «темных» личностных черт и профессиональной направленности. Результаты исследования также могут способствовать более осознанному подходу к профессиональному самоопределению, в процессе которого учитываются не только внешние факторы, но и личностные качества.

Литература:

1. Анцибор Л. Макиавеллизм личности // Studia Universitatis (Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova). — 2009. — № 9 (29). — С.206–212.
2. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. — М, 1997. — Т. 344.
3. Егорова М. С., Ситникова М. А. Темная триада // Психологические исследования. — 2014. — Т. 7, № 38. — С. 12.
4. Красавцева Ю. В., Корнилова Т. В. Нарциссизм как «светлый» аспект в Темной Триаде // Консультативная психология и психотерапия. — 2019. — Т.27. — №. 4. — С. 65–80.
5. Столярова А. Н. Какую роль играет мотивация и другие факторы в профессиональной направленности человека //Экономическая психология: проблемы и возможности. — 2017. — С. 291–295.
6. Умарова Д. З. Профессиональное самоопределение и профессиональная направленность личности //Вопросы науки и образования. — 2018. — №. 7 (19). — С.283–285.
7. Čopková R., Jendrejáková A. Dark Triad in the context of career choice //Social Education/Sociální Pedagogika. — 2020. — Т. 8. — №. 2.
8. Glenn A. L., Raine A. Psychopathy: An introduction to biological findings and their implications. — NYU Press, 2014. — Т. 1.
9. Krick A. et al. The relationships between the dark triad, the moral judgment level, and the students' disciplinary choice // Journal of Individual Differences. — 2016.
10. Paulhus D. L., Williams K. M. The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy //Journal of research in personality. — 2002. — Т.36. — №. 6. — С. 556–563.
11. Schneider T. J., McLarnon M. J. W., Carswell J. J. Career interests, personality, and the Dark Triad //Journal of Career Assessment. — 2017. — Т. 25. — №. 2. — С. 338–351.
12. Stevens G. W., Deuling J. K., Armenakis A. A. Successful psychopaths: Are they unethical decision-makers and why? // Journal of Business Ethics. — 2012. — Т. 105. — С.139–149.
13. Vedel A., Thomsen D. K. The Dark Triad across academic majors //Personality and Individual Differences. — 2017. — Т. 116. — С.86–91.

Сопровождение родителей в вопросах духовно-нравственного воспитания обучающихся

Рахманкулов Денис Мирасович, студент магистратуры
Челябинский государственный университет

Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. Таким образом, современное понимание роли семьи в нравственном становлении личности определяет степень ответственности родителей в вопросах приобщения ребенка к нравственным ценностям, формирования у детей основ нравственной позиции и поведения. В декабре 2016 года в Послании Федеральному собранию В. В. Путин, цитируя Д. С. Лихачева, призвал школы «давать знания и воспитывать нравственного человека» [4], что и ориентирует нас на постановку основной задачи современного воспитания, в котором педагоги и родители являются равноправными участниками.

Основные направления консультационного сопровождения родителей по проблемам духовно-нравственного воспитания:

- предупреждение проблем духовно-нравственного воспитания детей;
- помощь и поддержка родителей в процессе консультационного сопровождения;
- диагностика родителей и детей;
- анализ проблем духовно-нравственного воспитания детей.

Для ребёнка духовным центром, нравственным основанием является семья, её ценности, устои, отношения — семейный уклад. Поэтому не случайно в последние годы особую важность и значимость приобретает работа образовательного учреждения с семьёй.

В семье, в общении с родителями дети получают первые уроки гражданственности. «Не думайте, что вы воспитываете ребёнка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни... В воспитательной работе нет пустяков... Мелочи действуют регулярно, ежедневно, ежечасно...» — писал А. С. Макаренко.

Главная цель духовно-нравственного воспитания — формирование гармоничной личности, способной к глубокому пониманию и уважению моральных норм, справедливости и человечности. Также цель — развитие способности к нравственному выбору, формирование таких качеств, как сострадание, ответственность и уважение к другим.

Для того чтобы этих целей достичь, необходимо воспитывать у маленького человека: любовь к богу; любовь к себе; любовь к окружающим людям; чувства; волю; совесть; ум.

Основная проблема здесь заключается в том, чтобы гармонично сочетать основы воспитания религиозного и светского, не утверждая преимущества одного или другого. Ведь многие проблемы личностного развития они трактуют схоже. Так, главным в обоих подходах является саморазвитие внутреннего мира личности. Вопрос в том, какие ценностные ориентиры ребенок дошкольного возраста воспримет. Поэтому так важно, какой пример он постоянно видит перед собой.

Сегодня педагогическая работа с семьёй требует принципиально нового подхода. Отказавшись от устаревших методов, важно выстроить целостную, продуманную систему взаимодействия.

В чём проблема прежних методов?

Раньше работа с семьями сводилась к двум основным формам:

- периодические сообщения родителям об успехах или трудностях ребёнка;
- разовые просветительские мероприятия для родителей.

Такой подход оказался недостаточным для решения современных задач духовнонравственного воспитания — он не вовлекал семью в активный воспитательный процесс.

На смену пассивным формам приходит модель, нацеленная на развитие компетенций:

- педагоги должны совершенствовать профессиональные навыки работы с семьями;
- родители — осваивать современные методы воспитания и лучше понимать потребности ребёнка.

Главное — не просто «учить» родителей, а создавать условия для их осознанного участия в воспитании.

Ключ к успеху — в организации разных уровней общения и совместной деятельности:

- **межличностный уровень:** открытый диалог между родителями и ребёнком, педагогами и родителями;
- **внутрисемейный уровень:** совместные занятия, традиции, обсуждение важных вопросов внутри семьи;
- **межсемейный уровень:** обмен опытом, взаимопомощь между разными семьями.

Помимо привычных консультаций и лекций, появляются новые, более активные форматы:

- семинары, где участвуют и дети, и родители — с практическими упражнениями и разборкой ситуаций;
- тренинги, развивающие навыки общения и решения конфликтов;
- совместные проекты (творческие, исследовательские, социальные), где семья становится единой командой;

– профилактические программы, помогающие за-
ранее выявлять и устранять возможные проблемы в вос-
питании.

Сегодня отношения школы и семьи переходят от схемы
«специалист даёт указания» к партнёрскому сотрудниче-
ству. Образовательное учреждение выступает не как ав-
торитет, диктующий правила, а как помощник, который:

- создаёт пространство для диалога;
- предлагает инструменты для совместной работы;
- поддерживает инициативы семьи.

Чтобы система заработала, необходимо:

- разработать обучающие программы для педагогов
и родителей;

– внедрить интерактивные методы работы (мастер-
классы, деловые игры, групповые обсуждения);

– организовать площадки для общения семей (клубы,
форумы, онлайнгруппы);

– включить проектную деятельность в учебный
процесс;

– регулярно собирать обратную связь и анализи-
ровать результаты совместной работы.

Таким образом, современное педагогическое сопрово-
ждение семьи — это не набор разовых мероприятий, а не-
прерывный процесс создания благоприятной среды, где
все участники (ребёнок, родители, педагоги) становятся
союзниками в деле воспитания и развития личности.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273ФЗ (ред. от 25.12.2023). — М.: Проспект, 2024. — 320 с.
2. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 01.12.2016 [Электронный ресурс]. — URL: (дата обра-
щения: 02.12.2025).
3. Лихачёв Д. С. Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачёв. — М.: Детская литература, 1985. — 207 с.
4. Макаренко А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко. — М.: Педагогика, 1981. — 448 с.
5. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Киев: Радянська школа, 1974. — 288 с.
6. Серебрякова Е. Н., Конева О. А. Ценностное отношение к семье как основа духовно нравственного становления
личности / Е. Н. Серебрякова, О. А. Конева. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. — 144 с.
7. Щуркова Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 128 с.
8. Боротко Н. М. Духовно нравственное воспитание: этический подход / Н. М. Боротко. — Волгоград: Перемена,
2005. — 184 с.
9. Щуркова Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 128 с.
10. Боротко Н. М. Духовно нравственное воспитание: этический подход / Н. М. Боротко. — Волгоград: Перемена,
2005. — 184 с.

Формирование нового образа «я» в условиях психологического симбиоза с искусственным интеллектом и цифровизации образовательной среды

Розенсон Елена Сергеевна, психоаналитический психотерапевт (г. Москва)

*Поиск ответов на вопрос о том, что движет человеком в стремлении к познанию мира и самого себя, уходит кор-
нями в античность и остаётся ключевой темой философии, психологии и педагогики. Со сменой представлений чело-
века об основах различения рационального, чувственного и волевого начал в структуре личности, формируется все более
широкая система взглядов о мире и об образе Я, переходящая от метафизических, религиозных и рациональных интер-
претаций к междисциплинарному характеру. В XIX и XX веках З. Фрейд открывает бессознательное, К. Г. Юнг вводит
концепцию архетипов, А. Маслоу формулирует иерархию потребностей, развивается деятельностный подход Л. С. Вы-
готского и А. Н. Леонтьева, появляются значимые труды других ученых, формирующие всё более разностороннее пред-
ставление о природе человеческой психики. В эпоху искусственного интеллекта (ИИ) мы становимся свидетелями
новых трансформаций в области представлений о человеческой сущности. В то время как ИИ всё активнее проникает
в образование, коммуникации и психологическую практику, значимость психоаналитической концепции личности воз-
растает, особенно на фоне симбиотического взаимодействия с ИИ, при котором границы индивидуальности начинают
меняться, а образы человеческой личности и ИИ становятся взаимосвязанными. Особую актуальность приобретает
переосмысление природы усвоения знаний как глубоко межличностного и реляционного процесса, не воспроизводимого
в полной мере в системах искусственного интеллекта. Статья открывает перспективу обсуждения цифровой теории
личности как потенциально новой парадигмы психологического знания.*

Ключевые слова: искусственный интеллект, образ Я, психология личности, цифровизация образования, психологический симбиоз, символическое мышление

Forming a new self in conditions of psychological symbiosis with artificial intelligence and the digitalization of the education environment

Rozenson Yelena Sergeevna, psychoanalytic psychotherapist (Moscow)

The quest to understand what drives humans in their pursuit of knowledge — both of the world and of themselves — has its roots in antiquity and remains a central theme in philosophy, psychology, and education. With the change in human perceptions of the foundations of distinguishing between rational, sensual and volitional principles in the structure of personality, an increasingly broad system of views about the world and the image of the self is formed, moving from metaphysical, religious and rational interpretations to an interdisciplinary character. In the 19th and 20th centuries, S. Freud discovered the unconscious, C. Jung introduced the concept of archetypes, A. Maslow formulated a hierarchy of needs, and the activity-based approach of L. Vygotsky and A. Leontiev developed, significant works by other scientists are appearing, forming an increasingly multifaceted view of the nature of the human psyche. In the era of artificial intelligence (AI), we are witnessing new transformations in the field of ideas about human nature. As AI increasingly penetrates education, communications, and psychological practice, the significance of the psychoanalytic concept of personality is growing, especially against the backdrop of symbiotic interaction with AI, in which the boundaries of individuality begin to change and the images of human personality and AI become intertwined. Of particular relevance is the rethinking of the nature of knowledge acquisition as a deeply interpersonal and relational process that cannot be fully reproduced in artificial intelligence systems. The article opens up the prospect of discussing digital personality theory as a potentially new paradigm of psychological knowledge.

Keywords: artificial intelligence, self, personality psychology, digitalization of education, psychological symbiosis, symbolic thinking

Введение

Из всех загадок в истории человечества самой многогранной, многомерной и запутанной является проблема природы самого человека, феномена его личности и образа Я. Психология, как научная дисциплина, ориентированная на изучение психических процессов, зародилась с целью находить и объяснять закономерности функционирования психики, её влияния на поведение и мышление.

По мере усложнения психологического знания, направленного на всестороннее понимание человека, всё более актуальной становится психология личности, под которой подразумевается наука о человеческой индивидуальности, формирующаяся как в условиях методологического соперничества ряда школ и направлений, так и в попытках объединения различающихся концепций. Если раньше каждое направление вносило свой особый вклад в понимание человека, оставаясь при этом в рамках своей парадигмы, то сегодня границы современной психологии и психоанализа все больше расширяются и пересекаются. Развивается эмпирическая база для объяснения и подтверждения ключевых концепций психоанализа с помощью нейропсихоанализа, когнитивно-поведенческое направление включает в свою концептуализацию психодинамическое понимание в формате схема-терапии, появляются и другие формы интегративных направлений. Эти важные тренды подтверждают значимость междисциплинарного подхода, поддерживают когнитивную гибкость

исследователя и его способность строить новые открытые системы, допускающие и актуализирующие важность активного взаимодействия между разными школами.

Благодаря выдающимся представителям различных теорий современная психология предстает перед исследователями в разнообразных формах и образах. Мы воспринимаем её через призму когнитивных, поведенческих и социальных наук, изучаем как науку о сознательном и бессознательном, как учение о мотивации, исследуем в рамках культурно-исторического подхода, и также в контексте поиска смыслов. Все это расширяет наше мировоззрение и здесь уместно обратиться к словам У. Биона, который подчёркивал: «Различия в теории — это симптомы различия в вертексах, а не мера этих различий» [1, с.145]. Бюн также отмечал: «Если мы достигнем «психоаналитического» психоанализа, вертекс группы будет иметь значение для выводов группы», и писал о том, что «эдипальная ситуация или даже ее более примитивные истоки будут иметь различные конфигурации в зависимости от того, является ли вертекс группы психоаналитическим, религиозным, финансовым, юридическим или каким-то другим. Это само по себе увеличивает разнообразие переживаний, открывающихся в рамках даже ригидного психоанализа» [1, с.143].

Существующие сегодня теории личности способны объяснить и анализу человеческого поведения, постижению уникальности и сложности функционирования целостной человеческой природы, описывая поведения человека не только в ретроспективе, но и с точки

зрения прогнозирования будущих событий, формируя при этом собственную картину мира, систему координат и социальное пространство, в которых трактуется становление человека.

Под влиянием технологий искусственного интеллекта современное общество переживает очередной этап глубокой трансформации в измененном мире. Особую актуальность сегодня приобретает изучение и формирование нового образа личности в цифровой среде, посредством интеграции достижений различных психологических школ и создания нового знания о себе через исследования и эксперименты. В школьной образовательной системе активное внедрение цифровизации приводит к смещению акцента на когнитивные навыки на фоне редукции гуманитарной составляющей и сужения пространства для воображения и символического мышления, что приводит к ослаблению способности выражать и понимать идеи через образы, метафоры, мифы и творчество.

В данной статье ставится вопрос о том, каким образом, в условиях тесного взаимодействия и взаимовлияния человека и ИИ, может происходить формирование нового образа Я и человеческой субъективности. Действительно ли, при неизбежности сотрудничества с ИИ, активное развитие цифровизации в современной школе следует рассматривать как приоритетное направление? Какими способами возможно сохранять и развивать стремительно сужающееся творческое и гуманитарное пространство с целью формирования рефлексивной и смыслопорождающей культуры в образовании? Сегодня мы имеем дело с двумя отдельными, но связанными при этом гипотезами: 1) ИИ является уникальным достижением и будет являться неотъемлемым инструментом для взаимодействия людей в современном мире, требующим при этом определенных навыков его использования; 2) использование ИИ в качестве инструмента подразумевает наличие у человека зрелой и символизирующей психики, рождающейся и развивающейся только в условиях невоспроизводимым с помощью ИИ человеческих взаимоотношений.

Образ личности в цифровой среде. Цифровая теория личности?

Цифровая идентичность, медиа поведение, взаимодействие с алгоритмами и языковыми моделями, подобными ChatGPT, становятся новыми формами выражения личности в современном обществе. Анализ этих процессов требует от исследователей дальнейшего развития интеграции между различными психологическими школами с целью взаимного обогащения и расширения понимания сложной природы человека, в основе которой лежат биологические, генетические, социокультурные, когнитивные, а также глубинные психодинамические механизмы.

Термины «*цифровая личность*» и «*цифровой образ человека*» уже получили широкое распространение в юридической литературе и нормативно-правовой практике, где под цифровым образом понимается совокупность персональных данных, отражающих определённые аспекты

личности человека [2]. Одновременно развивается и концепция «*цифровой идентичности*», рассматривающая идентичность как социально-технологический конструкт, выражающий единство субъекта и его цифровых следов, проблематика которой выходит уже далеко за рамки классических антропологических представлений [7].

Очевидно, что образ личности в цифровой среде, особенно в контексте её взаимодействия с искусственным интеллектом, всё более смещается за границы традиционных теоретических моделей. Это создаёт предпосылки для поиска новых точек междисциплинарного общения. Можем ли мы говорить о зарождении нового направления психологической мысли, говоря о *цифровой теории личности*? Возможно ли, наряду с психодинамическим, гуманистическим, социокультурным, когнитивным, феноменологическим и другими подходами, рассматривать цифровую теорию как самостоятельный вектор, способный не только описывать, но и предсказывать развитие личности?

На фоне стремительной цифровизации и расширения влияния ИИ, вопрос развития личности в условиях сосуществования и содействия с ИИ приобретает статус методологической рамки. Мы имеем дело не просто с трансформацией внешней среды, но и со сдвигом самого способа существования субъекта — границ его Я, идентичности и механизмов взаимодействия с реальностью.

Особое значение в этом контексте приобретают феномены *психологического симбиоза* в диаде «мать — ребенок» [5] и *психологической сепарации* [10], без правильной последовательности и соотношения между которыми невозможно гармоничное развитие психологической функции. Можем ли мы экстраполировать понимание теории симбиотических отношений на иные формы взаимодействия, в частности на пару «человек — искусственный интеллект»?

С одной стороны, растет поведенческая зависимость, следствием которой является нарастающая автоматизация решений, делегирование когнитивных и творческих функций, активная интеграция ИИ в образование, медицину, коммуникацию. Ярким примером служит цифровизация школьного образования, заменяющая живое взаимодействие разнообразными интерфейсами. С другой стороны, наблюдается и обратное движение — демонстративное отчуждение, критика и отказ от использования ИИ, которые можно трактовать как форму защиты личных границ и реакцию на угрозу утраты автономии. Подобные полярности, от слияния до отвержения, могут рассматриваться как признаки формирования психологической зависимости от нового технологического объекта, аналогичной ранним формам симбиотических отношений.

На фоне цифровых вызовов и изменяющихся требований к специалистам, внедрение цифровизации в школьное образование стремительно ускоряется и аргументируется высокой потребностью в заблаговременной адаптации детей к тем средовым условиям, с которыми им, предположительно, придется взаимодействовать. Так

ли это на самом деле? Все острее встает вопрос о достаточности оснований, на которых строится приоритетный фокус на цифровизацию образовательной системы. Новая теоретическая концепция развития личности может считаться значимой только при наличии возможности ее эмпирической проверки и при существовании нового потенциала для развития человека без стирания прошлых достижений.

Наряду с преимуществами технологий, существует риск упрощения субъективного человеческого опыта — как эмоционального, так и межличностного, а также потеря опыта понимания и формирования целостной природы психики. Особенно уязвимыми в этих условиях оказываются дети и подростки, находящиеся на этапе становления идентичности, личности и индивидуальности. Задача признания ребенком собственной уникальности как субъекта, в условиях современной технологической гонки, представляется сегодня все более актуальной. Еще не так давно, говоря о качестве социальных взаимодействий, мы подразумевали отношения человека с человеком. Сегодня ключевой задачей является также развитие умения выстраивать качественные взаимодействия с технологиями искусственного интеллекта, видеть в них не замену Другого, а инновационный функциональный инструмент, осознавая все особенности и взаимность этого влияния.

Возвращаясь к теме эволюции психологии личности, стоит отметить, что если ранее все существующие теории создавались самими людьми, имеющими различные, иногда конфликтные, но, тем не менее, уникальные и глубокие, порожденные человеческой психикой и мышлением, взгляды на природу человека, то сегодня можно предположить возможность того, что в формировании новых теорий личности человека, будет активно участвовать искусственный интеллект. Подтверждение данной гипотезе мы находим в новейшей исследовательской работе Д.Андерсона и Л. Рейни [11] «Being Human 2035», посвященной исследованию влияния ИИ на человеческую природу, поведение, ценности и общественные нормы в ближайшие 10 лет. В работе рассматривается ряд сценариев, которые позволяют представить, как активное использование языковых моделей может изменить не только повседневную жизнь, но и фундаментальные аспекты человеческой природы и общества. Лишь немногие из 300 участников опроса дали безоговорочно положительные прогнозы относительно влияния ИИ на социальный и эмоциональный интеллект. В нем также прозвучало тревожное предположение о том, что «самой продаваемой книгой 2035 года будет «Что было человеком», и что она может быть написана искусственным интеллектом» [11, с. 33]. Отчет Being Human 2035 рассматривает шесть вариантов сценариев развития человеческой личности в рамках взаимодействия с ИИ: от утраты идентичности и парадокса полной зависимости до появления нового потенциала развития человеческих качеств на фоне передачи ИИ рутинных задач и сосредоточении

людей на творчестве, развитии эмпатии и глубоком критическом осмыслении проблем. Таким образом, перед человечеством стоит задача не просто адаптироваться к технологическим изменениям, но, прежде всего, активно формировать будущее и собственное понимание тех направлений развития уникальной человеческой личности, по которым хотелось бы двигаться дальше. Сможет ли человек в симбиотической диаде с ИИ сохранить представление о существующем множестве внутренних и внешних детерминант, лежащих в основе человеческого личностного роста и об истинной значимости каждой из этих детерминант?

С позиции психодинамической и психоаналитической теории личности З. Фрейда человек является не только когнитивным существом, но и телесно-эмоциональной системой, несущей бессознательные, довербальные и символические измерения, области которых не поддаются алгоритмизации и не могут быть сведены лишь к обработке данных, поскольку в значительной степени детерминированы иррациональными и неосознаваемыми факторами [9].

И тогда мы попадаем в область размышлений о том, что новые потенциальные способности ИИ, как и дальнейшие направления его развития, будут определяться, прежде всего, траекторией развития нового образа человеческой личности в условиях психологического симбиоза с уже созданным им искусственным интеллектом. ИИ обязан своим существованием человеку, его настоящему образу личности и тому интеллектуальному и культурному наследию, которое формировалось веками. Алгоритмы ИИ обучаются на колоссальных массивах данных, базирующихся на психическом, культурном, символическом и лингвистическом опыте человечества. Археологические и антропологические данные подтверждают, что появление искусства, музыки и мифологии сопровождало рост когнитивных способностей, включая развитие языка и воображения [18]. Именно те структуры мозга и мышления, которые развились благодаря искусству, языку и символическому мышлению, позволили человеку приступить к созданию компьютеров и алгоритмов.

Несмотря на впечатляющие успехи ИИ, он по-прежнему лишен многих аспектов человеческой психики, возникших благодаря эволюции и культуре. При этом он никогда не обретет полноценное понимание языка, способность к интерпретации человеческих символов, метафор, а также тот уровень восприятия отношений, для которого требуется чрезвычайно глубокий фон знаний и переживаний. Подобный уровень восприятия доступен только человеку и заложен в том пласте бессознательной части психики, которая формируется, начиная с пренатального и младенческого возраста, во взаимодействии с заботящимся взрослым, через телесный и эмоциональный контакт, через мимику, жесты, интонацию и сопереживание. Эта довербальная коммуникация с Другим формирует базу для последующего речевого и абстрактного мышления. В отсутствие подобных переживаний возможности ИИ всегда будут ограничены алгоритмиче-

скими шаблонами, в то время как человеческая индивидуальность строится на живых смыслах.

Одновременно с этим, при всей широте человеческой уникальности, становится очевидным, что человек вряд ли будет способным состязаться с ИИ в ряде когнитивных навыков и скорости обработки информации. Именно поэтому сегодня стоит обратить особое внимание на сохранение этих значимых различий и на то, что важным фактором и уникальным преимуществом в развитии нового образа личности в цифровой среде может стать фокус на недоступных и невозпроизводимых для ИИ измерениях мышления. Речь идет о стремлении человека к постижению смыслов своего существования, этических переживаниях и эмпатии, умении рефлексировать собственный опыт или, говоря словами У.Биона, проводить научение через опыт переживания, понимать другого через невербальные сигналы, осуществлять процесс контейнирования эмоций младенца в осмысленные переживания в усвояемой им форме. В условиях нарастающего технологического давления обращение к бессознательному и субъективному опыту будет сохранять основы устойчивости для личности и общества. Желаемая перспектива дальнейшей эволюции находится в области существования людей, сохраняющих свою уникальную субъектность, природу и активность, рядом с развивающимся ИИ, принимающим превосходство человеческой психики перед алгоритмическими моделями.

Психоаналитический взгляд на развитие личности в цифровой среде. ИИ как результат человеческого психического и культурного наследия

Современное развитие искусственного интеллекта невозможно без учета тех смыслов, структур и форм мышления, которые зарождались в течение тысячелетий человеческой истории. Искусство, литература, поэзия, мифология, философия, религия, а также психоанализ и его учение о бессознательном, составляют психическое человеческое наследие. Именно эти области позволили человечеству выработать способности к символизации, нарративному мышлению и саморефлексии, которые в настоящее время используются при разработке и обучении ИИ-систем.

Современные дети уже рождаются в цифровой среде. Помимо технологической адаптации ребенка в обществе, первостепенной задачей становится формирование его целостного и устойчивого мотивационно-смыслового фундамента личности — чувствующей, мыслящей, способной к фантазии и эмпатии, нуждающейся в эмоциональной связи с Другим и способной получать удовольствие от этого взаимодействия. Именно это непредсказуемое, эмоциональное и уязвимое человеческое начало требует сегодня научной и педагогической защиты.

Глубинные психические механизмы, лежащие в основе когнитивной деятельности, существовали задолго до появления технологий. Однако до сих пор, стремясь понять природу психического, исследователи зачастую сосредотачиваются лишь на тех аспектах, которые проявляются

в различных формах человеческой активности, традиционно связываемой с понятием сознания. Между тем целостная человеческая природа определяет и целостность психики, а попытки работать с природой психического, опираясь исключительно на исследования сознания и когнитивных процессов не являются достаточными для построения единой, целостной картины человеческого «Я» и его личности.

З. Фрейд сформулировал понятие первичного процесса, чтобы объяснить ту область психики, которую он называл бессознательным, будучи убежденным, что оно оказывает невидимое влияние на поведение человека и при этом отличается от рационального вторичного мыслительного процесса. Сегодня, вооруженные многими знаниями, мы можем уверенно говорить, что бессознательное способно порождать и другие сложные психические феномены — например, сновидения, объяснение происхождения которых уже не ограничиваются исследованиями физиологических процессов, а также описаниями механизмов вытеснения и формирования внутренних конфликтов [8 с.257–277].

Как писал в 1926 году З. Фрейд: «Психология, которая не может объяснить сновидение, непригодна для понимания нормальной душевной жизни и не может претендовать на то, чтобы называться наукой» [9, с.247]. В то время как Фрейд акцентировал внимание на необходимости маскировки идеологического материала посредством работы со сновидениями, современная литература все чаще обращается к взгляду У. Биона, предполагавшего, что сновидения — это фундаментальный способ обработки эмоционального опыта, лежащий в основе психического роста и процесса символизации, необходимого для формирования зрелой психики. Способность к зрелому вербальному мышлению и к сновидению зависит, по терминологии Биона, от способности осуществлять альфа-функцию — преобразовывать первичные элементы психического опыта во вторичные, придавать им символические значения, то есть мыслить, не уравнивая объект и его репрезентацию [6].

Современные исследователи уже достаточно глубокого погрузились в изучение систем мышления искусственного интеллекта, ставя вопросы о том, каким образом и в какой степени результаты этого мышления влияют на человека. Эта тема становится предметом обсуждения и в психоаналитическом сообществе. Так, в рамках семинаров «Искусственный интеллект и актуальный психоанализ», проводимых Американской психоаналитической ассоциацией (APsA), была высказана идея о том, что как ментальный контейнер, ИИ может касаться вдумчивым и «настоящим», в то время как возможность его функционирования в качестве реального контейнера и риски полного слияния с ним вызывают тревогу [12].

По мнению L.Possati, концепции и методы психоанализа могут быть применены к изучению ИИ и взаимодействия человека с ним [15]. Поведение человека невозможно понять без анализа контекста, в котором оно разворачива-

ется. В то же время поведение машин не может быть интерпретировано вне комплексного анализа алгоритмов и социальной среды, в которой они функционируют. Рассматривая взаимодействие цифровых систем с людьми, Possati предлагает радикально новое понимание ИИ — не как технического инструмента, а как актора в сети взаимодействий с человеком и окружающей средой, ставя перед сообществом три ключевых вопроса: как ИИ влияют на поведение людей? как люди влияют на поведение ИИ? как люди и ИИ объединяются в сложные гибридные системы, способные к сотрудничеству, конкуренции и координации?

Анализируя взаимодействие между человеческим бессознательным и ИИ, пытаюсь понять, какую роль технологии играют в формировании бессознательной части психики, каким образом люди проецируют свое бессознательное на машины и как последние его впоследствии трансформируют, Possati вводит концепцию «*алгоритмического бессознательного*», опираясь в своих рассуждениях на фрейдистское и лакановское понимание бессознательного как репрессированной структуры, связанной с языком и субъектной идентичностью. В этом контексте ИИ рассматривается как новая стадия идентификации человека, расширяющая лакановскую триаду (воображаемое, символическое, реальное). Используя лакановскую стадию зеркала, Possati показывает, как технологии, включая ИИ, становятся не просто отражением субъекта, но и пространством, где формируется его расщепленная идентичность — когда машина становится частью процесса формирования субъекта, выполняя функцию внешнего Другого, как зеркало в становлении Я [15].

В другой своей работе Possati обращается к современным исследованиям в области нейропсихопсихологии и к теории семи базовых аффективных систем Я. Панксемпа, предлагая модель AGI, способную воспроизводить семь первичных аффективных систем (SEEKING, RAGE, FEAR, LUST, CARE, PANIC, PLAY), как основу полноценной психической деятельности. Эти системы, по утверждению автора, универсальны для всех млекопитающих и лежат в основе поведенческой адаптации и формирования личности [16]. Подобное конструирование AGI на основе нейропсихопсихологических принципов находится уже в области решения этических вопросов, связанных с эмуляцией эмоций и бессознательного, а также заставляет нас вернуться к психологии личности и к более глубоким рассуждениям на тему того, какая ключевая мотивация является сегодня основной движущей силой нашего развития? Если личность — это пространство социальных связей, в которых конструируется наша реальность, то какую психическую реальность мы стремимся создать для себя и своих детей? Обсуждаются ли эти вопросы в контексте трансформации школьного образования на пути к его дальнейшей цифровизации?

Новые исследования по внедрению ИИ в школьную психологию, наряду с обсуждением технологических преимуществ, поднимают вопросы об этических, социальных и профессиональных рисках, обращая внимание на вы-

сокую вероятность воспроизводства и усиления структурных и культурных предубеждений в алгоритмах ИИ, что может привести к дальнейшей маргинализации уязвимых групп учащихся, а также учащихся с ограниченными возможностями здоровья [14].

Возвращаясь к психоаналитическому взгляду на развитие личности во взаимодействии с ИИ, важно отметить работу М. Heimann и А. F. Hübener, утверждающих, что субъект конституируется не внутри замкнутой системы, а через невозможность ее завершения, через фундаментальный разрыв, который сопротивляется алгоритмизации. Исследователи переосмысливают цифровую сферу через призму психоанализа, подчеркивая, что, так называемая, цифровая субъектность, формируемая лейблами, профайлингом и алгоритмической идентификацией, является лишь воображаемым продуктом «системного» порядка, в котором отсутствует место для реального бессознательного. Несмотря на структурную завершенность цифровых систем, они не в состоянии устранить тревогу как маркер бессознательного избыточного элемента, указывающего на провал всякой систематизации [13].

Человеческое сознание, как и предсознательное и бессознательное, неотделимы от телесных эмоций и социального опыта. ИИ, лишенный тела и целостного психического содержания, собственной психической истории, сегодня опирается именно на те данные, которые когда-то были результатом переживания, воображения, символизации и рефлексии авторов того текстового наследия, которые составляют массивный фундамент его стремительно развивающегося, но все же исключительно сознательного мышления.

Современные языковые модели (ChatGPT от OpenAI, Bard от Google, Bing от Microsoft и др.) функционируют на основе статистического анализа текстов, созданных людьми. Эти тексты вобрали в себя стилистику, риторику, образы, ассоциации и формы логики, развивавшиеся веками. На протяжении всей эволюции художественная литература, философские трактаты, поэзия, мемуары и сны формировали лингвистическое и понятийное поле, в котором сегодня существует и обучается искусственный интеллект.

В одной из последних работ M.Thanga предпринимается еще одна попытка интерпретировать ИИ сквозь призму лакановского психоанализа. Проводится параллель между структурой бессознательного в лакановской теории и принципами функционирования современных ИИ, где языковая модель, как и субъект, порождается через языковую структуру и смысловые содержания языковых единиц, заключающих в себе информацию об обозначаемых явлениях и предметах, в которой «бессознательное» ИИ представляет собой математическую модель, сформированную обучающими данными [17].

Обращение к природе языка, неизбежно ведет к исследованию его символического пространства, тесно сопряженного с бессознательным и феноменом сновидений, а также ставит вопрос о сходствах и различиях его природы с природой языковых моделей ИИ.

Термин «вербализация» подразумевает сегодня не только преобразование сознательных образов в речь, но и словесное оформление символов, возникающих из глубин подсознания и бессознательного. Языковой материал может быть осмысленным и оформленным в виде слов и текстов, но также быть и хаотичным, включающим неологизмы, бессмысленные слоги и фрагменты. Психоаналитическая традиция, опираясь на лингвистику, рассматривает речь как основной путь к внутреннему миру субъекта. Сновидения, подобно метафорам в речи, кодируют внутренний опыт, трансформируя его в образы и символы, которые затем могут быть переведены в язык, однако этот перевод всегда влечет за собой определенные искажения, ограниченные линейной структурой нарратива. П. Килроу, в своих исследованиях роли метафоры, метонимии и игры слов в формировании образности сновидений, подчеркивает, что все сновидения представляют собой тексты, формирующие, с помощью игры слов, визуальную и эмоциональную ткань, но необязательно все тексты сновидения являются нарративами: переданный в слова сон теряет свою переживательную природу, превращаясь в вербальный след [3,4].

Это подводит к важному размышлению о том, генерируются ли сновидения лингвистическими механизмами, продолжая внутренний диалог бодрствования, или же они формируются независимо от языка посредством нелингвистических когнитивных процессов, в то время как наш язык лишь вторично структурирует их содержание? Этот открытый пока вопрос, подчеркивающий сложную и недооцененную роль языка в архитектуре сновидений, заставляет задуматься о том, что существование подобных нелингвистических процессов в человеческой психике пока еще определяет ее значительно более высокий уровень сложности в сравнении с искусственным интеллектом. И тогда утрата этого уровня, в процессе дальнейшего развития ИИ, может привести к постепенному стиранию столько значимых дифференциальных уникальных особенностей человека.

Очевидно, что без многовекового багажа человеческого наследия, питающего наше сознательное и бессознательное, не было бы и нынешнего искусственного интеллекта в том варианте, в котором сегодня он так вдохновляет его разработчиков, исследователей и пользователей. Удастся ли человечеству сохранить ту уникальную и богатую плодородную почву, на котором ИИ будет произрастать и развиваться в дальнейшем? Будут ли результаты развития искусственного интеллекта оставаться такими же вдохновляющими и перспективными, если она станет меняться? На что нужно обратить внимание в рамках трансформации образования, чтобы ответы на эти вопросы звучали положительно?

Заключение

Завершая размышления о проблеме формирования нового образа личности в цифровую эпоху, необходимо

признать тот факт, что сегодня уже недостаточно ограничиваться лишь вопросами познания человеческой психики. На смену приходит более сложная задача, заключающаяся в познании психики и системы мышления человека во взаимодействии с искусственным интеллектом, а также познание развития ИИ во взаимодействии с меняющимся человеком, основанных на понимании принципиальных различий между этими двумя системами разума.

Современные дети с самого младшего возраста становятся активными участниками цифровой среды, используя аналитические и когнитивные возможности ИИ. И такое положение вещей диктует острую необходимость не просто адаптироваться к новой технологической реальности, но и вернуться к изучению и осмыслению уже накопленных знаний о человеческой природе, личности, структуре мышления, вопросах сознательного и бессознательного, обо всей природе познания. Новая образовательная парадигма должна создать условия, в которых изучение психологии и философии, стремление к пониманию смысловых мотивов, развитие критического мышления и этики, станут неотъемлемой частью интеллектуального и личностного развития. Тем временем, не останавливающийся технологический прогресс и активная конкуренция разработчиков языковых моделей, стимулируют ускорение процесса цифровизации в школах с целью адаптации детей к предполагаемым вызовам следующего десятилетия.

В эпоху, когда искусственный интеллект становится не только инструментом и участником когнитивного процесса, но и значимой частью объектных отношений, вопрос о различиях между естественным и искусственным мышлением приобретает не только философское, но и серьезное практическое значение. Только в таких условиях возможно дальнейшее развитие целостной личности, способной осознанно взаимодействовать с новой реальностью, сохранять свое гуманистическое ядро в условиях цифровой трансформации. Мы сталкиваемся здесь и с проблемой ответственности, исходя из понимания того, что даже отдельный человек способен оказать критическое влияние на траектории развития общественных и глобальных систем.

В современном мире развитие психоаналитического ракурса мышления приобретает еще большую ценность. В противоположность ИИ психоанализ не предполагает предоставления готовых решений, при этом его понимание может значительно обогатить образовательный процесс и повседневную жизнь за счет развития языка бессознательного, выходящего далеко за рамки алгоритмов. Сохранение и развитие человеческих способностей к чувственным переживаниям, символическому мышлению, потребности в многогранных объектных отношениях в системах «человек-человек» будет той искомой точкой баланса между технологическим прогрессом и развитием еще более интересного, глубокого и сложного образа личности.

Литература:

1. Бион У. Внимание и интерпретация: научный подход к инсайту в психоанализе и групповой работе / пер. с англ. Д. Селиванова, О. Лежниной. — М.: Beta 2 Alpha, 2023. — 208 с.
2. Демкин В. О. Цифровая личность и цифровой образ человека: характеристика и место понятий в системе смежных категорий // RUDN Journal of Law. — 2024. — Т. 28, № 3. — С. 512–527. — DOI: 10.22363/2313-2337-2024-28-3-512-527.
3. Килроу П. А. Сновидение как текст, сновидение как нарратив / пер. с англ. М. С. Чистякова // Исследование сновидений — 1: альманах Общества интегративного психоанализа / под ред. И. В. Пудикова, К. А. Лемешко. — 2-е изд. — М.: Академический проект, 2024. — С. 304–324. — 410 с.
4. Килроу П. А. Вербальные аспекты сновидений: предварительная классификация / пер. с англ. К. А. Лемешко // Исследование сновидений — 2: альманах Общества интегративного психоанализа / под ред. И. В. Пудикова, К. А. Лемешко. — 2-е изд. — М.: Академический проект, 2024. — С. 606–617. — 636 с.
5. Малер М. С., Пайн Ф., Бергман А. Психологическое рождение человеческого младенца: симбиоз и индивидуация. — М.: Когито-Центр, 2011.
6. Мельтцер Д. Сновидческая жизнь: пересмотр психоаналитической теории и психоаналитической техники / пер. с англ. — М.: ООО «ИОИ», 2020. — 230 с.
7. Пеннер Р. В. Цифровая идентичность как новая форма социального признания: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. — Саратов, 2024.
8. Роббинс М. Царская дорога — куда? / пер. с англ. Я. В. Лебедихиной // Исследование сновидений — 2: альманах Общества интегративного психоанализа / под ред. И. В. Пудикова, К. А. Лемешко. — 2-е изд. — М.: Академический проект, 2024. — С. 257–277. — 636 с.
9. Фрейд З. Собрание сочинений: в 26 т. / пер. с нем. и фр. А. Боковой; под ред. проф. М. М. Решетникова. Т. 22: Очерк психоанализа. К вопросу о дилетантском анализе (1926). — СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2021. — 368 с.
10. Харламенкова Н. Е., Кумыкова Е. В., Рубченко А. К. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. — М.: Институт психологии РАН, 2015. — 367 с.
11. Anderson J., Rainie L. Expert Views on the Impact of AI on the Essence of Being Human: Being Human in 2035. How Are We Changing in the Age of AI? [Электронный ресурс] / Elon University's Imagining the Digital Future Center. — Published 02.04.2025. — URL: <https://trendsunplugged.io/> (дата обращения: 01.12.2025).
12. Frankfeldt V. Artificial Intelligence and Actual Psychoanalysis: Summary and Commentary of a CAI Workshop, July 21, 2024 [Электронный ресурс]. — URL: <https://apsa.org/artificial-intelligence-and-actual-psychoanalysis/> (дата обращения: 01.12.2025).
13. Heimann M., Hubener A.-F. The Freudian subject in the digital sphere: on systems and the alethosphere // Psychoanalysis, Culture & Society. — 2024. — Published online 17.12.2024. — DOI: 10.1057/s41282-024-00501-0.
14. Lockwood A. Mitigating AI Bias in School Psychology: Toward Equitable and Ethical Implementation [Электронный ресурс] // Preprint. — 2024. — DOI: 10.31234/osf.io/mh4rj. — URL: https://www.researchgate.net/publication/385470119_Mitigating_AI_Bias_in_School_Psychology_Toward_Equitable_and_Ethical_Implementation/citation/download (дата обращения: 01.12.2025).
15. Possati L. M. Algorithmic unconscious: why psychoanalysis helps in understanding AI // Palgrave Communications. — 2020. — Vol. 6, art. 70. — DOI: 10.1057/s41599-020-0445-0. — URL: <https://www.nature.com/palcomms> (дата обращения: 01.12.2025).
16. Possati L. M. Freud and the Algorithm: Neuropsychanalysis as a Framework to Understand Artificial General Intelligence // Humanities and Social Sciences Communications. — 2021. — DOI: 10.1057/s41599-021-00792-3.
17. Thanga M. K. C. The undecidability in the Other AI // Humanities and Social Sciences Communications. — 2024. — Vol. 11, art. 1372. — DOI: 10.1057/s41599-024-03857-x.
18. Zaidel D. W. Art and brain: insights from neuropsychology, biology and evolution // Journal of Anatomy. — 2010. — Vol. 216. — P. 177–183. — DOI: 10.1111/j.1469-7580.2009.01099.x.

Специфика оказания психологической помощи семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Сергеева Виктория Игоревна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье автор рассматривает особенности психологической помощи в семьях, где есть дети с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшний день, к сожалению, процент рождаемости таких детей велик, что говорит о проблемах комплексного характера. Семьи сталкиваются с серьезными проблемами как в оказании медицинской помощи, так и с получением специальных препаратов, средств, с проблемами финансового характера. В работе делается акцент на важности качественной и эффективной психологической помощи для таких семей.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, психология, психологическая помощь, семья.

Актуальность темы обусловлена тем, что за последние годы увеличилось число детей, рождающихся с различными патологиями в здоровье. Негативным фактором стала пандемия по коронавирусу, в период которой участились случаи обращения за психологической помощью, в том числе и среди семей, которые воспитывают детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Как известно, ОВЗ возникают по разным причинам и степень тяжести заболевания может быть различной. Не каждая семья готова справиться с возникшими обязанностями, трудностями и проблемами. Исходя из этого, главной целью психологической помощи является оказание качественной помощи семье по воспитанию ребенка с ОВЗ, ее социализации. Психолог в этом случае является посредником между родителями и ребенком, ребенком и окружающим его миром.

Одной из главных особенностей оказания помощи таким семьям является успешная реабилитация и включение в общество ребенка с ОВЗ в рамках формирования активной жизненной позиции его семьи в коррекционно-образовательном процессе. Именно поэтому психологическая поддержка таких родителей должна стимулировать раскрытие их внутреннего потенциала и самостоятельной активности [6].

От того, насколько грамотно выстроено родительское взаимодействие (особенную роль здесь играет мать), в решающей степени зависит успешность социализации детей с инвалидностью и ОВЗ.

Психологически сложная ситуация возникает в семье сразу после того, как у ребёнка обнаруживаются отклонения в развитии, что неизбежно приводит родителей к тяжёлым стрессовым переживаниям. Появление в семье ребёнка с развивающимися особенностями кардинально меняет привычный уклад семейной жизни, причём это происходит вне зависимости от того, когда именно произошла травма или проявилось заболевание, и каков его характер [1].

При этом существует двусторонняя взаимосвязь. Так, если рассматривать ситуацию с одной позиции, то особенности детей с отклонениями провоцируют искажения в поведенческих аспектах самих родителей, а если анализировать с другой стороны, то сами родительские уста-

новки и отношения способны стать причиной возникновения у ребёнка разнообразных вторичных нарушений.

Стоит обозначить, что к категории детей с ОВЗ относится 8 подкатегорий, в том числе нарушения слуха, нарушения зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения интеллекта (умственная отсталость), задержка психического развития, расстройства аутистического спектра, тяжелые нарушения речи, тяжелые множественные нарушения развития (при которых помимо нарушения интеллекта присутствуют другие вышеназванные нарушения [2].

По данным Минпросвещения России по ситуации на 2024–2025 годы число обучающихся дошкольных образовательных и общеобразовательных организаций с ОВЗ составило 1 286 122 ребенка (рисунок 1).

Также известно, что в 2024 году функционирует 1562 специализированных учебных заведения, деятельность которых полностью сосредоточена на предоставлении адаптированных образовательных программ для детей с особыми потребностями в области здоровья и развития.

Стоит сказать, что оказание психологической помощи семьям с детьми с ОВЗ проходит в несколько этапов. Первый этап предполагает процесс выстраивания отношений между психологом и семьёй. На начальной стадии психолог организует встречу со всем семейным окружением ребенка. Данный этап предполагают групповую работу с родственниками. Специалист применяет различные коммуникативные инструменты, в частности, невербальные сигналы, выражение лица, тональность речи, а также подбор формулировок, с целью формирования атмосферы взаимного доверия с окружением ребенка. Главная задача этого этапа состоит в том, чтобы получить исчерпывающие сведения о внутрисемейной динамике и создать психологически комфортную обстановку для каждого участника консультации.

На втором этапе происходит выявление трудностей, которое включает в себя две последовательные стадии: первичную беседу с родителями о возникших сложностях и профессиональное обследование самого ребенка с ОВЗ. Анализ особенностей развития несовершеннолетнего проводится посредством специализированных диа-

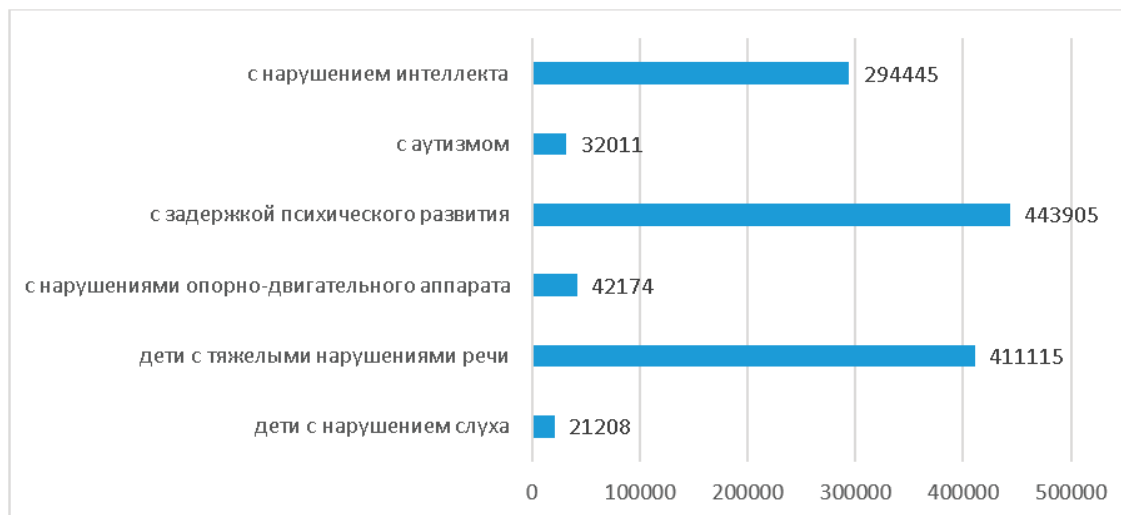


Рис. 1. Статистика детей с ОВЗ по группам, 2024 г. [2]

гностических инструментов, опираясь на классические принципы, утвердившиеся в российской коррекционной педагогике [4].

Следующий этап предполагает формулирование реальных проблем. Содержание работы на третьем этапе включает главную цель, с которой обращаются родители ребенка к психологу. Эта цель — определение психологом реальной проблемы на основе объективного анализа данных. Практика показывает, что реальная формулировка проблемы семьи в большинстве случаев возможна лишь при ее переосмыслении и обличении в новую формулу [4].

Четвертый этап предполагает, что психолог представляет семье наиболее эффективные стратегии преодоления выявленных проблем. В это же время происходит анализ возможных вспомогательных инструментов, применение которых потребуется для устранения главной проблемы. Специалист детально объясняет алгоритм действий и методику реализации каждого из предложенных направлений коррекционной работы.

На практическом уровне анализируется, насколько семьи способны справиться с трудностями самостоятельно, и устанавливается объем необходимой им поддержки.

Заключительная стадия работы направлена на обобщение результатов первоначального психологического анализа семейной ситуации. Одновременной с этим психолог фиксирует достигнутые договоренности и формулирует выводы о характере выявленных проблем. На этом этапе происходит резюмирование беседы, где закрепляется видение ситуации в профессиональной интерпретации специалиста.

Важно заметить, что международный опыт работы с такими семьями опирается на применение принципов концепции «травмы диагноза» или «потеря ожидаемого ребенка», которая основана на прохождении родителями нескольких стадий принятия диагноза ребенка. Речь идет

о таких эмоциях, как шок, отрицание, гнев, агрессия, депрессия и, в идеальном случае, адаптация [3, 5].

Содержание и методы психологической помощи семьям с детьми с ОВЗ должны быть дифференцированными и гибкими, выстраиваясь в долгосрочную стратегию. Поэтому целесообразно выделить несколько важных направлений работы. В первую очередь, это кризисная интервенция и психологическое сопровождение на этапе первичного принятия диагноза, направленные на проработку острой травмы и поддержку адаптивных механизмов. Далее, центральное место занимает системная семейная психотерапия, которая помогает перестроить внутрисемейные границы, коммуникацию и распределить ресурсы, чтобы избежать дисфункциональных сценариев, таких как «жертвование» одним из членов семьи или распад брака.

Следующая тактика включает организацию работы в рамках когнитивно-поведенческой терапии (КПТ), в частности, используются методы управления стрессом, развития навыков проблемно-решающего поведения и когнитивной реструктуризации дезадаптивных установок. Кроме этого, современные психологи применяют и гуманистические подходы, такие как личностно-центрированное консультирование и арт-терапия, которые позволяют работать с глубокими переживаниями, чувством утраты и поиском новых смыслов. В этом случае главным элементом выступает психолого-педагогическое просвещение родителей. Оно направлено на формирование у них адекватного представления о возможностях и особенностях ребенка, что снижает тревогу и повышает эффективность их воспитательных усилий [5].

Что касается профессиональных и личностных качеств самого психолога, то стоит понимать, что, работая с такими семьями и детьми, специалист должен обладать не только классическими психотерапевтическими компетенциями, но и рядом уникальных качеств. К таким качествам относится высокая стрессоустойчивость и способность к эмпатии без эмоционального выгорания, что

требует развитых навыков самопомощи и супервизии. Кроме этого, психологу нужно хорошо понимать специфику самой болезни или отклонения. Так как эти знания помогут оценить реальные возможности и ограничения семьи, но при этом избегать соблазна занять позицию «медицинского эксперта».

Таким образом, можно сделать вывод, что работа психолога с семьями, где воспитываются дети с ОВЗ, является комплексной и системной, подразумевая применение

различных методов и подходов, помогающих снизить тревожность родителей, придать им уверенности в себе, своих силах и в самом ребенке. Психологическая помощь должна быть направлена не на «исправление» ребенка, а на укрепление и восстановление психологического ресурса всей семейной системы, а также на проживание травмы и поиск новых путей для развития и реализации как ребенка, так и каждого члена семьи в изменившихся жизненных условиях.

Литература:

1. Гришина К. А. Особенности психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях ДООУ // Инновационная наука. — 2020. — 5. — С. 142–144.
2. Доклад о результатах комплексного анализа системы общего и дополнительного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://contact-autism.ru/new/wp-content/uploads/2025/06/ikp-doklad-prezidentu-.pdf> (дата обращения 28.11.2025).
3. Дубровина И. В. Психолого-педагогическое взаимодействие в образовательном процессе / И. В. Дубровина — Москва: Юрайт, 2024. — 513 с.
4. Организация работы с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации/Авт.-сост. О. Ф. Богатая, 2022. — Сургут. С –79 с.
5. Фунтова С. Н., Фунтов Р. С. Проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник науки. 2025. № 2 (83). С. 559—563.
6. Худотеплова Е. Н. Условия психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // МНИЖ. 2025. № 1 (151). С. 5 с.

Кризис середины жизни и смена профессии: интегративный анализ отечественных и зарубежных исследований

Солодуха Татьяна Викторовна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Статья посвящена комплексному анализу особенностей преодоления кризиса середины жизни у взрослых людей, принявших решение о смене профессии. Автор проводит сравнительный обзор современных отечественных и зарубежных исследований, выявляя два взаимодополняющих подхода. Отечественные работы акцентируют роль личностной трансформации, активных стратегий совладания и переосмысления жизненного опыта как ключевых факторов успешного преодоления кризиса, в то время как зарубежные исследования акцентируют многомерность факторов, влияющих на карьерные переходы. В их фокусе — сложное переплетение «выталкивающих» и «притягивающих» мотивов, социально-экономический контекст и специфика профессиональных сред, что ставит под сомнение универсальность моделей возрастного кризиса. Делается вывод о продуктивности интеграции этих подходов для разработки дифференцированных моделей психологического сопровождения, учитывающих как внутренние психологические ресурсы личности, так и внешние системные факторы.

Ключевые слова: кризис середины жизни, экзистенциальный кризис, смена профессии, карьерный переход, профессиональная переориентация, зрелый возраст.

Актуальность исследования особенностей преодоления кризиса середины жизни у взрослых людей, принявших решение о смене профессии, обусловлена комплексом взаимосвязанных социально-экономических и психологических факторов. В современном обществе данная проблема приобретает масштабный характер, учитывая, что в категорию возраста 35–55 лет в России

входит почти половина трудоспособного населения, значительная часть которого переживает период профессионального переосмысления.

Социально-экономическая значимость проблемы проявляется в двояком влиянии на человеческий капитал: с одной стороны, неразрешенный кризис ведет к снижению производительности труда, профессиональ-

ному выгоранию и потере квалифицированных кадров, с другой стороны успешная смена профессиональной деятельности позволяет сохранить и перераспределить накопленный опыт, предотвращая его обесценивание. Особую остроту этой проблеме придает динамичная трансформация современного рынка труда, характеризующаяся быстрым устареванием одних профессий и появлением новых, что вынуждает зрелых работников постоянно пересматривать свои компетенции.

С теоретической точки зрения, исследование занимает существенную нишу в научном знании, находясь на стыке психологии развития и карьерного консультирования. Существующие подходы часто рассматривают кризис середины жизни и профессиональную переориентацию как отдельные феномены, в то время как их интегративное изучение позволяет раскрыть механизмы трансформации экзистенциальных вопросов и переоценки жизненных ценностей в конкретные карьерные решения. Особый научный интерес представляет парадокс профессиональной реализации, когда кризис настигает не только неуспешных, но и состоявшихся профессионалов, столкнувшихся с эффектом «предсказуемости» и смысловой истощенности своей деятельности. Изучение этого феномена обогатит теории мотивации и возрастной психологии, раскрывая новые траектории личностного развития в зрелом возрасте.

Изучению кризиса середины жизни и его связи с карьерными трансформациями посвящены исследования как отечественных, так и зарубежных специалистов в области психологической науки.

В работах отечественных авторов прослеживается единство в понимании данного возрастного этапа как периода глубокой личностной трансформации, требующей активных стратегий совладания.

Так, в статье Е. А. Горбатовой представлена модель психологического сопровождения лиц, переживающих кризис среднего возраста, которая включает этапы диагностики, стратегии совладания и конкретные методы работы. Автор подчеркивает перспективность применения методики «Колесо жизненного баланса» для осознания клиентом проблемной ситуации, а также позитивно оценивает возможности логотерапии и нарративной психологии в помощи клиентам, испытывающим смутное неудовлетворение и задающимся экзистенциальными вопросами о смысле жизни и правильности выбранного пути [2].

В своем эмпирическом исследовании, проведенном на выборке из 61 женщины и 45 мужчин в возрасте 35–50 лет, К. А. Бабиянц и Е. А. Позднякова анализируют, как представители разных полов переживают кризис середины жизни и какие стратегии совладания с ним используют. Авторы проводят содержательный анализ данного возрастного периода, акцентируя внимание на отличительных особенностях в выраженности копинг-стратегий у мужчин и женщин, обнаруживая специфические гендерные профили проживания этого кризиса [1].

Исследование В. И. Долговой и И. В. Тимофеевой посвящено анализу Я-концепции и психоэмоционального состояния женщин в период кризиса среднего возраста (36–52 года). На выборке из 24 женщин было установлено, что для данного периода характерно снижение самочувствия и повышенная тревожность, особенно выраженные у замужних женщин. В структуре Я-концепции обнаружены значительные различия: незамужние женщины демонстрируют более высокую самооценку и низкую тревожность, в то время как замужние чаще испытывают фрустрацию и ригидность. Авторы приходят к выводу, что устойчивая Я-концепция, соответствующая психологическому и физическому возрасту, является ключевым фактором, позволяющим пережить кризис с наименьшими потерями [3].

В статье Ю. А. Крениной и Я. В. Киливник смена профессиональной деятельности в зрелом возрасте рассматривается как активная стратегия преодоления экзистенциального кризиса, связанного с переосмыслением жизненных смыслов и поиском аутентичного существования. Авторы доказывают, что добровольный отказ от прежней профессиональной идентичности и переход к новой деятельности выступают не просто как трудовая мобильность, а как сознательный экзистенциальный проект, направленный на достижение большей личностной целостности и самореализации. Исследование показывает, что успешная карьерная трансформация в этот период способствует разрешению ключевых экзистенциальных противоречий, связанных со свободой, ответственностью и конечностью жизни, открывая новые возможности для личностного роста и обретения смысла [4].

В совокупности эти и другие работы современных отечественных авторов подчеркивают, что успешное преодоление кризиса середины жизни связано с активной позицией личности, способностью к переосмыслению опыта и построению новых жизненных и профессиональных перспектив, что имеет важное теоретическое и практическое значение для психологического консультирования и сопровождения людей в данный возрастной период.

Анализ современных зарубежных исследований позволяет выявить существенную трансформацию в понимании карьерных переходов в зрелом возрасте.

Зарубежными исследователями было изучено 244 статьи, посвящённых смене карьеры, опубликованных в период с 1980 по 2022 год, анализ которых показал, что исследования успешности карьерных переходов остаются фрагментированными. Было установлено, что изучаемые критерии успеха относятся преимущественно к категории самореферентных (основанных на оценке самого человека), в то время как другие референтные категории (например, оценка работодателем) отсутствуют. Кроме того, большинство исследований опираются на смесь объективных и субъективных критериев успеха, при этом ни одна работа не рассматривает возможное взаимодействие между этими двумя типами критериев. Авторы подчеркивают настоятельную необходимость расширения ис-

следований критериев успешности карьерного перехода в условиях быстро меняющихся глобальных трендов занятости [6].

Швейцарские учёные выявили, что карьерные переходы направляются сложным взаимодействием выталкивающих (неудовлетворенность старой работой), притягивающих (привлекательность новой карьеры), анти-выталкивающих (удерживающие факторы в старой карьере) и анти-притягивающих (барьеры для входа в новую карьеру) факторов. Это взаимодействие формирует пять типов процессов карьерного изменения, связанных с попытками людей сохранить ценности, обновить их, перенести интересы, возродить утраченные интересы или восстановить свои навыки, чтобы вернуть себе чувство контроля над своей профессиональной карьерой [5].

В современных американских исследованиях середина жизни переосмысливается как переломный период, характеризующийся не столько универсальным кризисом (который эмпирически подтверждается лишь у 10–20 % людей), сколько уникальным сочетанием вызовов и возможностей. Ключевыми аспектами, влияющими на профессиональное развитие в этот период, выступают многомерная структура социальных ролей, создающая напряжение между профессиональными обязанностями, воспитанием детей, заботой о пожилых родителях и супружескими отношениями; финансовая уязвимость и нестабильность рынка труда, проявляющиеся в застое заработной платы, реконфигурации рабочих мест и ослаблении социальных гарантий; изменяющаяся межпоколенная динамика, выражающаяся в необходимости «перезапуска» взрослых детей и увеличении нагрузки по уходу за стареющими родителями; а также начинающееся снижение физического здоровья и когнитивных функций, происходящее на фоне высоких требований карьеры и семьи [8].

Американское исследование, основанное на интервью со 100 участниками в возрасте 30–45 лет из США, посвященное карьерному развитию в период «установившейся взрослости», позволило выделить три ключевых аспекта: исследование карьеры (поиск подходящего пути с учетом ощущения ограниченного времени), стабильность карьеры (чувство приверженности выбранному пути, которое имеет как позитивные стороны, так и издержки) и рост карьеры (опыт продвижения по карьерной лестнице и планирование будущего, включая возможные «вторые акты») [7].

Исследование, проведенное английскими учёными, основанное на анализе данных более 100 000 работников в Великобритании, ставит под сомнение устоявшееся убеждение, что кризис середины карьеры является универсальным явлением. Проанализировав данные более 100 000 работников из Великобритании, авторы пришли к выводу, что удовлетворенность работой следует U-образной траектории только для управленцев и высококвалифицированных специалистов, которые, достигая своего карьерного пика в возрасте около 40 лет, часто возвращаются на прежние позиции, в то время как работники среднего

и низшего звена не демонстрируют указанной закономерности [9].

В совокупности все вышеописанные зарубежные работы подчеркивают необходимость учета многомерности факторов, влияющих на профессиональное развитие в зрелом возрасте, и отказа от универсальных моделей в пользу более дифференцированных подходов.

Таким образом, проведенный анализ отечественных и зарубежных исследований выявляет продуктивное взаимодействие двух взаимодополняющих подходов в изучении кризиса середины жизни. Отечественная психологическая традиция акцентирует значение личностной трансформации и активных стратегий совладания, подчеркивая роль переосмысления опыта и построения новых перспектив. Зарубежные исследования, в свою очередь, углубляют понимание проблемы, смещая фокус на многомерность факторов карьерных переходов и демонстрируя ограниченность универсальных моделей. Интеграция этих подходов позволяет рассматривать кризис середины жизни как сложный феномен, находящийся на пересечении внутренних психологических процессов и внешних социально-экономических условий, что открывает перспективы для разработки дифференцированных моделей психологического сопровождения.

Проведенный компаративный анализ выявил не столько противоречия, сколько комплементарность отечественного и зарубежного подходов. Российские исследования, с их акцентом на экзистенциальные вопросы, личностную трансформацию и активные стратегии совладания, раскрывают внутренний, субъективный полюс кризиса. Зарубежные работы, фокусирующиеся на системных факторах, «push-pull» динамике и разнообразии траекторий, описывают внешний, объективный полюс этого же явления. Однако простое суммирование этих подходов недостаточно. Необходим синтез, позволяющий увидеть их взаимосвязь и взаимовлияние.

На основе проведенного анализа мы предлагаем интегративную модель кризиса середины жизни и карьерного перехода, которая представляет собой динамическую систему взаимодействия внутренних и внешних факторов, отражённую схемой на Рисунке 1.

Внутренний контур (психологический) подробно изучен в отечественной традиции и включает в себя:

- экзистенциальный запрос — переосмысление смыслов, ценностей, ощущение «смысловой истощенности» текущей деятельности [4];
- личностные ресурсы — устойчивая Я-концепция [3], способность к рефлексии, гибкость, готовность к изменениям;
- стратегии совладания — активные (поиск поддержки, планирование) и пассивные (избегание) стратегии, имеющие гендерную специфику [1].

Внешний контур (социально-экономический) детализирован в зарубежных исследованиях и включает в себя:

- Push-Pull силовое поле — совокупность выталкивающих (выгорание, неудовлетворенность) и притягива-

Таблица 1. Сравнительная характеристика подходов

Критерий	Отечественный подход	Зарубежный подход
Основной фокус	Внутренняя личностная трансформация	Внешние, системные факторы перехода
Методология	Качественный анализ, малые выборки	Количественные и смешанные методы, крупные выборки
Понимание кризиса	Нормативный этап развития, возможность роста	Контекстуальный феномен, не универсальный
Ключевые факторы успеха	Активная позиция, переосмысление опыта	Сбалансированность «push-pull» факторов, поддержка среды
Вклад в модель	Описание Внутреннего контура	Описание Внешнего контура

осознанный экзистенциальный проект [4], найдя точку баланса между своими внутренними запросами и внешними возможностями и ограничениями.

Таким образом, проведенный анализ не только систематизировал существующие подходы, но и позволил продвинуться к созданию интегративной модели, преодолевающей их изначальную разобщенность. Кризис середины жизни и сопутствующий ему карьерный переход предстает не как универсальный кризис, а как сложный процесс переговоров между личностью и контекстом. Перспективы дальнейших исследований видятся в эмпирической верификации предложенной модели, в том числе в лонгитюдных исследованиях, отслеживающих динамику взаимодействия внутренних и внешних факторов на протяжении всего процесса карьерной трансформации.

Литература:

1. Бабиянц К. А. Проживание кризиса середины жизни и стратегии совладания с ним у мужчин и женщин / К. А. Бабиянц, Е. А. Позднякова // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2020. — № 2. — С. 68–77. — DOI: 10.21702/NCPB.2020.2.6.
2. Горбатова Е. А. Психологическое сопровождение клиентов, переживающих кризис среднего возраста / Е. А. Горбатова // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. — 2020. — Т. 33, № 1. — С. 70–77. — URL: https://psyjournals.ru/journals/scientific_notes/archive/2020_n1/Gorbatova (дата обращения: 30.11.2025).
3. Долгова В. И. Исследование Я-концепции женщин в период проживания кризиса среднего возраста / В. И. Долгова, И. В. Тимофеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 7. — С. 96–100. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/56097.htm> (дата обращения: 01.12.2025).
4. Кренева Ю. А. Смена профессиональной деятельности в зрелом возрасте как стратегия преодоления экзистенциального кризиса / Ю. А. Кренева, Я. В. Киливник // Наука и общество: Материалы VII международной научной конференции, Ростов-на-Дону, 07 февраля 2025 года. — Москва: Московский университет им. С. Ю. Витте, 2025. — С. 149–158.
5. Brazier C. É. Drivers of involuntary career changes: a qualitative study of push, pull, anti-push, and anti-pull factors / C. É. Brazier, J. Masdonati, A. Borges, L. Fedrigo, M. Cerantola // Journal of career development. — 2024. — Vol. 51, № 3. — P. 303–326. — DOI: 10.1177/08948453241246720.
6. Mussagulova A. When is a career transition successful? A systematic literature review and outlook (1980–2022) / A. Mussagulova, S. Chng, Z. A. G. Goh, C. J. Tang, D. N. Jayasekara // Frontiers in Psychology. — 2023. — Vol. 14. — Art. 1141202. — DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1141202.
7. Goedereis E. A. «I want to focus on something that I feel really good about every day»: Career development in established adulthood / E. A. Goedereis, C. M. Mehta, J. Jones, B. J. Ayotte // Acta Psychologica. — 2023. — Vol. 234. — Art. 103863. — DOI: 10.1016/j.actpsy.2023.103863.
8. Infurna F. J. Midlife in the 2020s: Opportunities and Challenges / F. J. Infurna, D. Gerstorf, M. E. Lachman // American Psychologist. — 2020. — Vol. 75, № 4. — P. 470–485. — DOI: 10.1037/amp0000591.
9. Zhou Y. Is there a mid-career crisis? An investigation of the relationship between age and job satisfaction across occupations based on four large UK datasets / Y. Zhou, M. Zou, M. Williams // Socio-Economic Review. — 2024. — Vol. 23, No. 3. — P. 1287–1314. — DOI: 10.1093/ser/mwae072.

Анализ установок родителей в контексте профессионального самоопределения старшеклассников

Сопильняк Мария Николаевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматриваются родительские установки и стратегии поведения, проявляющиеся в период выбора профессионального пути старшеклассниками. Современный рынок труда демонстрирует всё большую нестабильность, одновременное кратное увеличение числа профессий, усложнение профессиональной деятельности и рост требований к субъектности подростка в процессе профессионального самоопределения, в условиях отсутствия предсказуемости будущего на 5–10 лет вперёд. В то же время возрастает роль семьи и поддержки со стороны значимых взрослых в процессе определения профессионального пути подростка. И наблюдается парадоксальная ситуация: с одной стороны, призывы к самостоятельности поиска профессионального пути старшеклассником, а с другой — всё более возрастающая тревожность и вовлеченность родителей в данный процесс выбора. Нередко родительское участие превращается в давление, попытки воплотить свои нереализованные карьерные амбиции посредством своего ребёнка, навязывание своего видения профессий и разделения их на «престижные» и «непрестижные», что может приводить к подавлению автономии и искажению истинного выбора подростка. Было проведено пилотное исследование с целью выявления родительских стратегий поведения в период профессионального самоопределения старшеклассников. Был использован метод анонимного анкетирования родителей старшеклассников (8–11 класс), в исследовании принимали участие родители из разных регионов России, выборка респондентов составила 30 человек. Полученные данные позволили зафиксировать расхождения между декларируемыми внешними стратегиями родительского поведения и внутренними установками. Эти предварительные качественные наблюдения могут лечь в основу дальнейших эмпирических исследований, а также явиться материалом для разработки просветительских программ для родителей как части профориентационного сопровождения старшеклассников.

Ключевые слова: профессиональный выбор, старшеклассники, родительские установки, осознанный выбор, профориентационное консультирование, стратегии родительского поведения.

Влияние родителей и других значимых взрослых на профессиональное самоопределение подростков — это один из важнейших факторов, который позволяет пройти процессу успешно, либо вызывает определённые сложности. Семья: семья — главный, но амбивалентный фактор профессионального самоопределения. Родительское участие может быть как ресурсом — поддержка, обсуждение профессий, направлений обучения, совместный поиск информации, возможностей стажировки и пр., так и барьером — давление, навязывание своего мнения или опыта, игнорирование интересов и склонностей подростка, запрета идти в определённые виды деятельности. Ключевым критерием эффективности родительского влияния выступает стиль взаимодействия: равноправный диалог или авторитарное давление. В то же время зачастую родители испытывают сложности в ориентации в современном мире профессий и исследования подтверждают, что их знания не всегда шире и глубже, чем у подростков. В основу статьи положена гипотеза о том, что существует диссонанс между декларируемыми родителями внешними стратегиями и реальными внутренними установками, которые могут выступать барьером к становлению субъектности подростка и формированию его профессиональной идентичности. Проблеме изучения родительского влияния на профессиональное самоопределение старшеклассников стало уделяться достаточно много внимания в работах современных авторов оте-

чественной психолого-педагогической науки. Али А. А. в своей работе пишет о том, что родители искренне хотят «лучшего» для ребёнка, но часто проецируют свои несбывшиеся амбиции или страхи, такие как «нестабильность», «бедность». И выделяет две крайности в родительском поведении: «Ты станешь инженером!» -подавление субъектности, риск депрессии, неудовлетворённости работой, либо полное игнорирование: «Выбирай сам» — растерянность, отсутствие ориентиров [1]. Так Шиваров В. Д. в своей статье пишет о важности не количества времени родителей уделённого профориентационному процессу, а качеству их участия в данном вопросе [4]. Сергеев И. С. приводит статистику, что 88,9 % родителей согласны, что «ошибку в выборе можно исправить, получив ещё одно профессиональное или дополнительное образование», но на практике 76 % всё равно настаивают на «безопасном» выборе [3]. И эта статистика показывает диссонанс между декларируемыми и реальными установками родителей, что может свидетельствовать о скрытом давлении под видом «заботы». В тоже время только 14,7 % родителей используют эффективные стратегии — слушают, обсуждают, поддерживают, а 65,3 % — давят, навязывают, игнорируют интересы ребёнка, совпадает выбор профессии родителя и ребёнка — всего у 33,8 %, 38 % родителей не учитывают результаты профдиагностики, доверяя только своим убеждениям [6]. Карцева Л. В. в своей работе приводит эмпирические данные о том, что подростки с дирек-

тивными родителями: реже могут аргументировать свой выбор, чаще выбирают профессию «по престижу», имеют низкий уровень профессиональной идентичности, в то же время 68 % родителей считают, что их мнение должно быть решающим, 76 % ориентируются на «востребованность» и «высокий доход», а не на интересы ребёнка [2]. Широкова Т. В. показывает практическое решение вопроса профориентации старшеклассников и влияния родителей на этот процесс: не запрещать родителям участвовать, а направить их участие в конструктивное русло через структурированный диалог [5].

Было проведено пилотное исследование с целью анализа родительских установок и стратегий поведения в период профессионального самоопределения старшеклассников. Опрос проводился методом анонимного анкетирования родителей старшеклассников 8–11 классов из разных регионов России. Анкета состояла из открытых и закрытых вопросов: 14 вопросов, разделённых на 4 блока — 1 блок вопросов биографического характера, 2 блок — отношение к выбору профессии подростком, 3 блок — взаимодействие с подростком при выборе им профессии, 4 блок открытые вопросы, которые можно было заполнить по желанию. Всего было опрошено 30 человек. Мнения респондентов распределились следующим образом. На вопрос «Кто должен принимать основное решение о выборе профессии?» большинство опрошенных (71 %) ответили, что решение принимает подросток, пусть и с их участием (39 % — «только сам подросток», 32 % — «подросток, но с учётом мнения родителей»). Лишь 18 % респондентов отдали выбор ответу «совместно, на равных с подростком». Большинство респондентов демонстрирует внешнее доверие способности подростка делать самостоятельный выбор профессионального пути.

По вопросу «Что является главным при выборе профессии для ребёнка?» (в анкете допускался множественный выбор) мнения респондентов распределились таким образом: интерес и склонности ребёнка — (71 %), высокая зарплата — (46 %), стабильность и востребованность — (46 %), университет, в который можно поступить — (25 %), профессия «с перспективой» (ИТ, экология, медицина и т. п.) — (25 %), социальная значимость — (21 %), возможность работать удалённо — (11 %). Для более чем 2/3 родителей, принявших участие в опросе, главным критерием по результатам опроса явился — интерес ребёнка. Однако такие практические аспекты, как зарплата, востребованность, упоминаются почти в половине ответов.

В то же время на вопрос «Как вы реагируете, если ребёнок говорит о «несерьёзной» профессии?» 57 % респондентов ответили, что предлагают рассмотреть другие варианты профессий, 4 % говорит, что это не пойдёт на пользу подростку, и 36 % поддерживают ребёнка. Получается, что большинство респондентов пытается повлиять на мнение подростка о выборе «несерьёзной», по их мнению, профессии. На прямой вопрос «Оказывает ли ваше мнение давление на выбор ребёнка?» 61 % респон-

дентов дали ответ, что «нет, я только советую», 29 % — «да, немного», 11 % — «да, сильно». Таким образом, 61 % родителей считают, что не оказывают давления, а 40 % признают наличие влияния — от мягкого до сильного.

Информированность родителей о профессиях, которые интересуют ребёнка составила 96 % (полностью или частично информированы). Но в то же время обсуждают будущую профессию с ребёнком 82 % (постоянно 39 % и иногда 43 %). Из опроса видна достаточно высокая включённость родителей в вопросы профессионального самоопределения старшеклассников. Наибольшее беспокойство при выборе профессии их ребёнком у респондентов вызывает (в анкете допускался множественный выбор): «Не сможет поступить» — (54 %), «Профессия окажется неинтересной» — (50 %), «Не будет реализован(а)» — (43 %), «Будет мало зарабатывать» — (36 %), «Будет работать в стрессовых условиях» — (25 %), «Не найдёт работу» — (25 %), «Я не смогу ему(ей) помочь» — (11 %). По результатам опроса получается, что родителей больше всего беспокоит неудача ребёнка — как академическая «не поступит», так и личностная «не реализуется», «не понравится», а в ряде случаев родитель проецирует собственную беспомощность, а не поддерживает самостоятельность подростка — «не смогу помочь».

Какой же профессией респонденты хотели бы, чтобы занимался их ребёнок? «Туризм, востребован на рынке. Специалист по цветным металлам, с перспективой работа на заводе цветных металлов» — родитель задаёт направление, ориентируясь на «рынок», а не на интересы ребёнка, причём направления диаметрально противоположные из чего можно сделать предположение, что и сам родитель не слишком уверен в векторе дальнейшего движения при выборе профессии для подростка. «Интересной и высокооплачиваемой», «интересной, стабильной, хорошо оплачиваемой» — декларируется интерес и в то же время обозначается важность внешних факторов: зарплата и стабильность. «Хочу, чтобы он пробовал, пока не найдет, что ему по душе, а если не найдет пусть пробует дальше») — отсутствие запроса на структурированную помощь — всё остаётся на уровне «проб и ошибок». «Профессией, которая заинтересовала бы ребёнка. Работать на нелюбимой работе нет ничего хуже. Была бы моя воля отравила по стопам папы и мамы на инженера. Это возможность помочь ребёнку на стадии обучения и возможность устроить на работу» — обозначается, что интерес ребёнка — главное, но здесь же даётся понять, что родитель уже определил «верный» путь в профессию — продолжение семейной династии.

Полученные результаты свидетельствуют, о том, что родители декларируют уважение к автономии подростка (71 % считают, что выбор — за ребёнком), но на практике часто пытаются скорректировать его решение (57 % предлагают альтернативы) и оказывают влияние от мягкого до сильного (40 % признают наличие влияния). Ключевым приоритетом при выборе профессионального пути респонденты определяют — интерес ребёнка, но он уравни-

новешивается прагматизмом: родители одновременно думают о зарплате, востребованности, стабильности и возможности поступления. Главная тревога респондентов, что выбор окажется безуспешным — «не поступит» или несчастливый — «не понравится».

Это подтверждает гипотезу: существует диссонанс между декларируемыми родителями внешними стратегиями и реальными внутренними установками, и родительская забота может превращаться в давление, даже если родитель считает, что «всего лишь советует». Родителям хочется обеспечить своим детям определённый уровень благополучия, посредством интересной, стабильной и высокооплачиваемой профессиональную деятельности. И важно в этом стремлении осознать свои установки, свои страхи, тревоги, чтобы не оказывать ими давление на выбор профессии подростком. Родители — не враги субъектности, а потенциальные союзники, если их включить в рефлексивный процесс и сделать полноценными участниками процесса профориентации старшеклассников.

По итогам проведённого исследования были сформированы следующие меры и рекомендации по проблеме включения родителей в процесс профориентации подростков:

1. Просветительская работа — разработка и организация регулярных лекториев для родителей по вопросам профессиональной ориентации подростков, актуальным запросам современного рынка труда, новым и перспективным профессиям и пр.

2. Организация совместных консультаций «родитель + подросток», где с помощью специалистов (психолог, профориентолог) они смогут учиться договариваться, озвучивать свои тревоги и страхи, совместно анализировать дальнейшие траектории профессионального пути.

3. Создание информационных ресурсов о профориентации, с возможностью задать вопрос в режиме онлайн.

4. Формирование методических рекомендаций для родителей по темам профориентации подростков, поступления в ВУЗ и пр.

5. Тренинги для родителей и подростков по снижению тревожности перед ОГЭ и ЕГЭ.

Выбор будущей профессии — важная и сложная задача, в особенности для подростка. И ему необходима родительская поддержка и участие, а не давление и навязывание «правильного» профессионального пути. Выбор должен быть осознанным и основываться на изучении своих интересов, способностей и учитывать актуальную ситуацию рынка труда.

Литература:

1. Али, А. А. Влияние родителей на профориентацию ребенка / А. А. Али. — Текст: непосредственный // MODERN SCIENCE Издательство: Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований». — 2021. — № 3–1. — С. 407–409.
2. Карцева, Л. В. Профориентационные установки родителей старшеклассников и их влияние на профессиональное самоопределение учащихся школы / Л. В. Карцева. — Текст: непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. — 2019. — № 2 (54). — С. 68–83.
3. Сергеев, И. С. Влияние социокультурного уклада семьи на профессиональное самоопределение детей и подростков / И. С. Сергеев. — Текст: непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. — 2021. — № 1. — С. 115–130.
4. Шиваров, В. Д. Выбор профессиональной деятельности молодежи: влияние семьи на выбор / В. Д. Шиваров. — Текст: непосредственный // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки. Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. Чебоксары. Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда» (Чебоксары). — 2022. — №. — С. 266–269.
5. Широкова, Т. В. Анализ профессиональной траектории родителей как средство профориентации обучающихся / Т. В. Широкова. — Текст: непосредственный // Образование в Кировской области. — 2022. — № 2 (62). — С. 71–76.
6. Эффективные стратегии взаимодействия родителей и детей при выборе будущей профессии старшеклассниками / Д. Ф. Ильясов, Е. А. Селиванова, Н. Г. Каримова, Л. С. Ведерникова. — Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 5 (72). — С. 86–90.

Одиночество старшеклассников как ключевой фактор их эмоционального развития в социальной психологии и педагогике

Суворинова Оксана Сергеевна, студент магистратуры
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье рассматривается феномен одиночества как ключевой фактор эмоционального развития старшеклассников в контексте социальной психологии и педагогики. Анализируется влияние одиночества на психическое здоровье, социальные навыки и личностное развитие подростков. Представлены результаты эмпирического исследования уровня одиночества среди учащихся 6-х классов, выявлены основные причины данного состояния и предложены рекомендации по его преодолению. Исследование подчеркивает необходимость междисциплинарного подхода к изучению проблемы одиночества и разработки эффективных стратегий поддержки старшеклассников.

Ключевые слова: одиночество, старшеклассники, эмоциональное развитие, социальная психология, педагогическая поддержка, подростковый возраст, психологическое благополучие, социальная адаптация, межличностные отношения, виртуальное общение.

Введение

Одиночество представляет собой одну из наиболее сложных и актуальных тем в области социальной психологии и педагогики, особенно в контексте подростков старшего школьного возраста. Этот период жизни характеризуется значительными изменениями в социальных связях, интенсивным процессом формирования идентичности и повышенной эмоциональной уязвимостью. В последние десятилетия проблема одиночества среди старшеклассников активно изучается, что позволяет глубже понять механизмы его влияния на психическое здоровье, социальные навыки и личностное развитие подростков.

Исследования в данной области свидетельствуют о том, что одиночество оказывает комплексное воздействие на эмоциональное состояние старшеклассников, что может проявляться в различных формах психологической дезадаптации. В частности, одиночество может способствовать развитию депрессивных симптомов, тревожных расстройств и снижению самооценки. Кроме того, оно может негативно сказываться на социальных навыках подростков, ухудшая их способность к эмпатии, эффективному общению и построению межличностных отношений. [1]

Многоаспектность проблемы одиночества старшеклассников требует междисциплинарного подхода к ее изучению и разработке эффективных стратегий поддержки. Педагогические вмешательства, направленные на снижение уровня одиночества среди подростков, должны учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося, а также социально-культурные факторы, влияющие на его эмоциональное состояние. [2]

Важно продолжать исследования в этой области, чтобы углублять теоретические знания и разрабатывать практические рекомендации, способствующие гармоничному эмоциональному развитию старшеклассников.

Влияние одиночества на эмоциональное состояние

Феномен одиночества является ключевым объектом исследования в экзистенциальной психологии, где он рас-

сматривается как фундаментальный аспект человеческого бытия. Французский философ Жан-Поль Сартр, один из основоположников экзистенциальной философии, определяет одиночество как основополагающий элемент индивидуального существования, формирующий устойчивую структуру антропологического универсума.

По мнению философа Сартра, внутренняя изолированность, является индикатором уникальности и самости личности. [3]

В американской культурной традиции также уделяется значительное внимание проблеме одиночества. Этнограф и психолог Маргарет Мид подчеркивает, что отношение к одиночеству является важным аспектом научных исследований, особенно в контексте формирования социальных навыков у детей. В американской семье дети с раннего возраста обучаются самостоятельному засыпанию, что способствует развитию автономии и независимости. [4]

Таким образом, американские дети учатся справляться с состоянием одиночества и воспринимать общение как вознаграждение за способность к саморегуляции. [5]

Проблема одиночества приобретает особую актуальность в период подросткового возраста, который характеризуется формированием самосознания и индивидуализации личности. Отечественный ученый И. С. Кон отмечает, что чувство одиночества является естественным феноменом, связанным с рождением внутренней жизни подростка. [6] В этот период молодые люди стремятся доказать свою уникальность и значимость, что приводит к углублению процесса самоанализа.

Подростки активно ищут поддержку и общение среди сверстников, что играет ключевую роль в их социальном развитии. Взаимодействие с друзьями может как способствовать психологическому взрослению, так и, напротив, препятствовать ему. Однако, несмотря на стремление к социальному взаимодействию, подростки часто испытывают страх утраты своей идентичности в процессе эмпатического общения.

Современные информационные технологии и виртуализация межличностных отношений оказывают значительное влияние на эмоциональное развитие подростков. Виртуальное общение, хотя и может компенсировать недо-

статок реального взаимодействия, также может искажать социальные навыки и способствовать формированию определенных эмоциональных качеств. Преподаватели и психологи должны уделять особое внимание потребности подростков в искреннем общении, чтобы поддерживать их психоэмоциональное здоровье и предотвращать развитие состояний одиночества. [7]

Одиночество определяется как состояние, выходящее за рамки физического пребывания в изоляции. Это ощущение отсутствия близкого человека, способного понять и поддержать, а также чувство, что в системе социальных связей произошли или изначально отсутствовали значимые разрывы. Таким образом, одиночество представляет собой комплексное эмоциональное состояние, оказывающее значительное влияние на формирование личности и ее социальное поведение.

Проблема одиночества является многогранным феноменом, требующим междисциплинарного подхода для ее изучения и преодоления. Современные научные исследования подчеркивают важность разработки стратегий, направленных на преодоление одиночества и поддержку психоэмоционального здоровья подростков. В условиях виртуализации межличностных отношений, роль искреннего общения и эмоциональной поддержки приобретает особую значимость.

Эмпирическое исследование

В целях определения уровня одиночества среди учащихся 6-го класса, обучающихся в МБОУ «Школа № 129» было проведено эмпирическое исследование.

Для оценки уровня одиночества у учеников шестого класса использовалась методика Д. Рассела и М. Фергю-

сона, направленная на диагностику субъективного ощущения одиночества. В рамках этого исследования требовалось проанализировать утверждения и определить, насколько часто они отражают реальную ситуацию в жизни детей. Предлагались четыре варианта ответа: *часто, иногда, редко и никогда*.

В процессе обработки данных осуществлялся подсчет количественных значений ответов для каждого варианта. Ответы, классифицированные как «часто», умножались на коэффициент 3, «иногда» — на коэффициент 2, «редко» — на коэффициент 1, а «никогда» — на коэффициент 0.

Итоговая сумма всех полученных значений подвергалась оценке. Максимально возможный показатель уровня одиночества составляет 60 баллов, минимально возможный — 0 баллов.

Высокую степень одиночества демонстрируют результаты, попадающие в диапазон от 40 до 60 баллов. Умеренная степень одиночества характеризуется показателями в диапазоне от 20 до 40 баллов. Низкие показатели одиночества варьируются от 0 до 20 баллов.

Значительно повышенные значения, превышающие 50 баллов, и особенно более 55 баллов, могут указывать на тревожные тенденции, связанные с социальным одиночеством.

Проведенное исследование уровня одиночества среди учащихся 6 класса показало следующие результаты:

- Высокая степень одиночества — 35 %;
- Умеренная степень одиночества — 22 %;
- Низкая степень одиночества — 43 %.

Анализ данных показывает, что значительное число участников (43 %) испытывают низкий уровень субъективного одиночества. Эта группа более критично оценивает феномен одиночества по сравнению с теми, кто имеет



Рис. 1. Результаты диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д.Рассела и М. Фергюсона

средний уровень (22 %). Участники с высоким уровнем одиночества составляют 35 % от общей выборки.

Основные причины одиночества

На основании предоставленных данных можно выдвигать следующие гипотезы относительно испытуемых, которые испытывают чувство одиночества:

— Недостаток общения со сверстниками, непризнание в социальной группе или сообществе по интересам, отсутствие людей с общими интересами, потребностями и увлечениями ребёнка;

— Кризис самооценки, связанный с возрастом. Подростки осознают свои недостатки, недовольны собой и уверены, что окружающие также их видят;

— Внешние социальные обстоятельства: переезд, смена школы, потеря друга, отсутствие социальных связей;

— Чрезмерная опека: воспитание ребёнка как центра семьи может привести к проблемам в общении: завышенные требования к окружающим, слабый самоконтроль, завышенная самооценка и отсутствие самокритики.

Рекомендации по преодолению одиночества

Для снижения уровня одиночества обучающихся рекомендуется:

Литература:

1. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие / Ю. В. Микадзе. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
2. Дилео Д. Детский рисунок. Диагностика и интерпретация / Д. Дилео. М.: ИОИ, 2016. — 264 с.
3. Бондарева П. Г. Особенности развития эмоциональной сферы младших школьников/ П. Г. Бондарева // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том 5. № 3. С. 108–116. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49329781>
4. Марцинковская Т. Д., Григорович Л. А. Психология и педагогика: учеб./ Т. Д. Марцинковская, Л. А. Григорович. М.: Проспект, 2009.
5. Савенков, А. И. Педагогическая психология: учебник для среднего профессионального образования / А. И. Савенков. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 595 с.
6. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В. А. Ясвин. — М.: Народное образование, 2019. — 448 с.
7. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: книга для учителя / Л. С. Выготский. — 3-е издание. — Москва: Просвещение, 1991. — 93 с.

- Проявлять инициативу в общении;
- Избегать изоляции и замкнутости;
- Обсуждать проблемы с доверенными взрослыми;
- Развивать навыки социального взаимодействия.

Заключение

В заключение стоит отметить, что подростковое одиночество в цифровой эпохе становится все более значимой психологической и педагогической проблемой. Современные подростки все чаще предпочитают виртуальные коммуникации реальным, что вызывает изменения в их отношении к общению в физическом пространстве.

Восприятие одиночества подростками в интернете часто связано с позитивными аспектами, такими как интеллектуальная продуктивность и психологическая эффективность. Это позволяет им сосредоточиться на саморазвитии и совершенствовании. В результате негативные и трагические составляющие одиночества исчезают, и оно приобретает более позитивный оттенок.

Таким образом, одиночество подростков можно рассматривать как естественное психологическое состояние. Результаты исследования могут быть полезны для психологов и педагогов, работающих с подростками. Однако проблема подросткового одиночества будет оставаться актуальной, что требует дальнейших научных исследований.

Взаимосвязь типологических особенностей характера с персональным восприятием собственного имени

Таранова Вера Александровна, учитель истории
ГБОУ АО «Инженерная школа» (г. Астрахань)

Бочарникова Элеонора Александровна, учитель географии;
Исаева Самира Юсифовна, учитель английского языка
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 24» (г. Астрахань)

В статье рассмотрены особенности связи акцентуации характера личности с субъективным отношением ее к своему имени. Приведены результаты исследования связи акцентуации характера личности с субъективным отношением ее к своему имени.

Ключевые слова: имя, акцентуация, характер, подросток.

Актуальность темы данной работы обусловлена тем, что антропоцентрическая парадигма многих современных наук обуславливает повышенный интерес к различным проблемам человековедения. В настоящее время активно обсуждаются вопросы сохранения культуры, возрождения традиций. Имя человека во все века у всех народов считалось принадлежностью социума, культуры. Имя традиционно рассматривалось как невещественное богатство, имеющее статус самооценности. Имена любого этноса, являясь принадлежностью языка и культуры, в целом социальны по своей природе, как социальные, общественны сами язык и культура; они всегда играли и продолжают играть роль существенных этнокультурных символов.

Имя может быть также отнесено к вербальным средствам общения, посредством которого выражаются межличностные отношения. Таким образом, имя с первых дней жизни человека уже включает его в социум.

С помощью имени ребенок научается выделять себя, отличать от окружающих, сознавать как персону, обладающую индивидуальными особенностями. Для каждого человека имя очень рано приобретает личностный смысл. На последующих этапах развития имя человека становится тем важным структурным элементом самосознания, который во многом определяет его ценностные ориентации [1, с. 15].

Феномен отношения к собственному имени рассматривается как в психологической (Р.Бёрнс, Бошиер, Вулфенштейн, В. С. Мухина и др.), так и непсихологической (Ю. А. Рылов, А. В. Суперанская, А. В. Суслова, П. А. Флоренский и др.) литературе [2, с. 216]. Можно отметить, что указывая на наличие такого феномена, как отношение к собственному имени, авторы практически не раскрывают его содержание, отмечая в то же время важность позитивного отношения к имени для личностного развития.

Для самой личности имя становится тем знаком, который вводит его в социум, под которым он включается в различные сферы взаимодействия с другими людьми, той ценностью, которую необходимо беречь. Имя является тем социокультурным знаком, который человек по-

лучает при рождении. Как в дальнейшем он начинает воспринимать свое имя — проблема до настоящего времени эмпирически не исследованная, несмотря на то, что имя, по мнению некоторых исследователей, должно отвечать требованиям комфорта его носителя. Непринятие собственного имени может привести к внутриличностному конфликту, нарушению психологической целостности индивида, принятию себя [3, с. 54].

Следует отметить, что на современном этапе можно выделить несколько уровней, на которых осуществляется научное исследование личных имен:

- на социально-философско-культурологическом уровне существенный вклад внесли С. Н. Булгаков, В. Леви-Брюль, А. Ф. Лосев, Ю. М. Лотман, В. А. Нерознак, В. А. Никонов, Б. А. Успенский, П. А. Флоренский, Г. Х. Шенкао и др.) [6, с. 57]. В работах этих авторов имя рассматривалось как социальный и культурный знак, аккумулирующий нормы, ценности, знания, традиции общества, вводящий человека в социум, через выполняемые им функции;

- на лингвистическом уровне в работах М. В. Горбаневского, А. Ф. Лосева, Н. В. Подольской, Ф. де Соссюра, А. В. Суперанской, А. В. Сусловой личное имя исследовалось как лингвистический знак, имеющий в силу уникальности референции особое строение, отличное от других языковых знаков [3, с. 150];

- на социально-психологическом уровне имя рассматривалось как средство и условие развития сознания и самосознания (Б. Г. Ананьев, Р. Бёрнс, Г. В. Бурменская, И. С. Кон, В. С. Мухина и др.), как средство общения (А. А. Бодалёв, А. В. Микляева) [4, с. 69].

Следует отметить преимущественно «внешнее» по отношению к самому именуемому изучение имени, безотносительно того, как сама личность воспринимает имя — свой социокультурный знак.

Исследованиями акцентуации характера занимались такие ученые как Бреслав Г. М., Иванов Н. Я., Леонгард К., Личко А. Е., Юнг К. и др. [5, с. 64]. Теоретической основой исследования являются психологические теории акцентуаций характера (Братусь Б. С., Егоров А. Ю., Игумнов

С.А, Леонгард К, Личко А. Е., Реан А.А, Лукин С. Е., Трус И. и др.); факторы влияния на проявление акцентуаций характера (Буянов М.И, Гончарова Т, Захаров А.И, Москаленко В.Д, Силяева Е.Г, Худяков А. В., и др.) [7, с. 40].

Объект исследования — подростки, юноши.

Предмет исследования — связь акцентуации характера личности с субъективным отношением ее к своему имени.

Цель исследования — рассмотреть особенности связи акцентуации характера личности с субъективным отношением ее к своему имени.

Акцентуация характера — чрезмерная интенсивность (или усиление) индивидуальных черт характера человека, которая подчеркивает своеобразие реакций человека на воздействующие факторы или конкретную ситуацию. Также мы рассмотрели две типологии акцентуации по А. Е. Личко и К. Леонгарду [7, с. 38].

Имя становится тем первым кристаллом личности, вокруг которого формируется сознаваемая человеком собственная сущность. При этом имя соединяется с «Я», которое также употребляется для обозначения человеком самого себя.

В результате проведенного исследования получены следующие выводы.

1. Отношение к личному имени осознаваемо, оно характеризуется наличием когнитивной составляющей (знания о происхождении, этимологии, распространении имени, о функциях, реализуемых именем в обществе, об известных деятелях культуры, героях художественных произведений, святых, носивших данное имя, об обстоятельствах и мотивах имя наречения), аффективной (положительная или отрицательная оценка собственного полного имени и таких его форм, как сокращённая, ласкательная, фамильярная, с оттенком пренебрежения, иноязычный вариант произнесения имени).

2. В сознании подростков и лиц юношеского возраста представлены преимущественно следующие функции имени, дифференцирующая, идентифицирующая, индивидуализирующая, коммуникативная. Таким образом, в сознании респондентов функционирование имени преимущественно связано с процессом общения и способствует индивидуализации и идентификации индивидов в ходе их взаимодействия. Значительная представленность отмеченных функций отражает важнейшие задачи социализации индивидов в подростковом и юношеском возрастах.

3. Личное имя субъективно связывается с представлениями субъекта о самом себе — с «образом Я» Субъек-

тивное несоответствие личного имени «образу Я» может рассматриваться как переживание когнитивного диссонанса и побуждать к изменению своего имени.

4. Отношение к собственному имени — социальному знаку личности — в подростковом и юношеском возрастах связано с самооценкой. Если человек принимает себя как личность, склонен осознавать себя как носителя позитивных социально желательных характеристик, удовлетворен собой, то и социальный знак его личности — имя — получает высокие оценки

5. Подростки и лица юношеского возраста, обладающие такими чертами, как общительность, доверие к окружающим, умение наладить взаимоотношения в коллективе, проявляющие заботу о других, ориентированные на выполнение социальных требований, заботящиеся о своей общественной репутации, эмоционально устойчивые, склонны давать высокие оценки и собственному имени [8, с. 51].

6. Отношение к собственному имени претерпевает изменения, которые приходится, преимущественно на подростковый возраст, что можно соотнести с процессом становления в этом возрасте «образа Я», формированием самооценки. Изменение отношения к собственному имени, субъективно связывается, преимущественно, с социально-психологическими факторами (изменение самосознания и самооценки, изменение социальной ситуации, мнение значимых других). От подросткового к юношескому возрасту оценка собственного имени возрастает, что можно связать с повышением уровня принятия собственного имени [2, с. 215].

7. Отношение к собственному имени отличается у лиц мужского и женского пола. В подростковом и юношеском возрастах для девушек соответствие имени «образу Я» субъективно является более значимым, нежели для юношей. Для девушек характерно достоверно более частые случаи изменения отношения к собственному имени.

Девушки и юноши неодинаково относятся к разным формам собственного имени. Формирование черт мужественности, активности сопровождается у мальчиков подросткового возраста отрицательным отношением к уменьшительно-ласкательным формам собственного имени, как несоответствующим обозначенным чертам личности. Для девочек-подростков черты женственности, вероятно, ассоциируются с ласкательными формами имени. У девушек достоверно более часто встречается намерение изменить свое имя с целью изменения самооценки, пересмотра жизненного пути.

Литература:

1. Абульханова К. А. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. — М.: ПЭР СЭ, 2012. — 368с.
2. Алейкин А. Г. Сравнительный анализ особенностей и психологических структур общительности, организованности и ответственности студентов — будущих управленцев и специалистов в области управления людьми / А. Г. Алейкин // Вестник Российского университета дружбы народов. — Серия: Психология и педагогика, 2011. — № 5. — С. 215–223.

3. Бердникова А. А. Изучение волевых качеств в русле исследования взаимосвязи компонентов характера / А. А. Бердникова // Научные труды Московского гуманитарного университета, 2011b. — Вып.130. — С.150–154.
4. Замалдинова Г. Н. Соотношение индивидуально-типических особенностей уверенности с уровнем самоактуализации сотрудников коммерческих организаций: Дисс... на соиск. учен. степени канд. психол. Наук / Г. Н. Замалдинова. — М., 2016. — 315 с.
5. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. — 544 с.
6. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. — Ленинград: Медицина, 2011. — 255 с.
7. Лотман Ю. М. Мир собственных имен // Лотман Ю. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2015. — С. 35–41.
8. Шляхта Д. А. К проблеме устойчивости типов в проявлениях черт характера / Д. А. Шляхта // Вестник РУДН, 2018. — № 1. — С. 50–57.

Эмоциональное выгорание у сотрудников дома-интерната: теоретический анализ факторов риска и механизмов формирования

Тарнакина Ольга Юрьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлен расширенный теоретический анализ эмоционального выгорания сотрудников дома-интерната для граждан с психическими расстройствами. Описаны основные научные подходы к пониманию эмоционального выгорания, выявлены ключевые факторы риска, связанные со спецификой труда, а также рассмотрены механизмы истощения эмоциональных ресурсов в условиях длительного профессионального стресса. Обоснована необходимость профилактики и внедрения программ психологической поддержки работников социальных учреждений.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профессиональный стресс, сотрудники интерната, эмоциональные ресурсы, стрессовые факторы, психологическая устойчивость.

Введение

Работа сотрудников дома-интерната для граждан с психическими расстройствами относится к числу наиболее эмоционально и психологически напряжённых видов профессиональной деятельности. Их труд связан с постоянным взаимодействием с подопечными, имеющими устойчивые психические нарушения, требующими контроля, ухода и эмоциональной поддержки [1]. Рабочие ситуации отличаются высокой неопределённостью, а поведение проживающих нередко бывает непредсказуемым и требует немедленного реагирования [2].

Такие условия приводят к формированию длительного профессионального стресса, который постепенно истощает эмоциональные и психологические ресурсы специалистов. Исследования показывают, что уровень эмоционального истощения у сотрудников интернатов значительно выше, чем у работников других социальных учреждениях [3].

Дополнительные исследования показывают, что сотрудники интернатов сталкиваются не только с эмоциональными трудностями, но и с физическим и когнитивным переутомлением. В ходе наблюдений отмечается, что длительный контакт с проявлениями тяжёлых психических состояний вызывает у работников «эффект вторичной травматизации», при котором эмоциональное со-

стояние подопечных начинает отражаться на внутреннем состоянии специалиста [4].

Кроме того, условия труда в большинстве социальных учреждений остаются далёкими от оптимальных: высокая плотность графика, ограниченность времени на отдых, недостаток профессиональной автономии. Всё это создаёт почву для формирования устойчивой эмоциональной усталости, которая постепенно переходит в выгорание.

Проблема эмоционального выгорания является актуальной в связи с тем, что снижение эмоциональной устойчивости сотрудников напрямую отражается на качестве ухода, атмосфере внутри учреждения и состоянии подопечных [4]. Поэтому изучение факторов, влияющих на развитие эмоционального выгорания сотрудников дома-интерната, является важной научной задачей.

Теоретические подходы к изучению эмоционального выгорания

Понятие «эмоциональное выгорание» было впервые предложено Х. Фрейденбергером, который описал его как состояние истощения, возникающее у специалистов помогающих профессий. Наиболее распространённой является трёхкомпонентная модель К. Маслач, включающая эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение чувства профессиональной эффективности [5].

Значительный вклад в отечественную традицию внёс В. В. Бойко, который описал развитие эмоционального выгорания как последовательность стадий: напряжение, сопротивление и истощение. Он также разработал диагностическую методику, позволяющую оценить выраженность симптомов [6].

Кроме того, существуют психологические концепции, объясняющие механизмы формирования эмоционального выгорания.

1. Модель стресса и адаптации.

В рамках подхода Р. Лазаруса стресс возникает тогда, когда человек оценивает ситуацию как требующую больших ресурсов, чем он располагает [7]. При длительном воздействии профессиональных требований происходит истощение адаптационных возможностей организма.

2. Теория сохранения ресурсов.

С. Хобфолл рассматривает стресс как следствие потери или угрозы потери значимых ресурсов: времени, сил, эмоциональной устойчивости, социальной поддержки [8]. В условиях интерната такие потери постоянны, что способствует развитию выгорания.

3. Психологические модели требований и возможностей.

Ряд современных исследований показывает, что эмоциональное выгорание развивается особенно быстро тогда, когда требования к сотруднику систематически превышают его реальные возможности, а ресурсы поддержки ограничены [9].

Важно отметить, что психологические модели выгорания в последние годы значительно дополнились представлениями о роли организационных факторов. Современные отечественные исследования подчёркивают, что эмоциональное выгорание — не только личностное состояние работника, но и показатель качества организации труда. Отсутствие обратной связи, неопределённость должностных обязанностей, противоречивые требования руководства называют одними из ключевых условий, усиливающих риск выгорания [10].

Появляется всё больше данных о том, что выгорание может формироваться как результат накопления «микрострессов» — небольших, но постоянных эмоциональных перегрузок, незаметных в отдельности, но разрушающих ресурсы при длительном воздействии. Эти данные подтверждают необходимость рассматривать эмоциональное выгорание как длительный процесс, включающий постепенное разрушение системы саморегуляции.

Профессиональные факторы риска эмоционального выгорания сотрудников дома-интерната

Профессиональная деятельность сотрудников интерната включает ряд факторов, существенно повышающих вероятность развития эмоционального выгорания.

Эмоциональная сложность взаимодействия.

Постоянное общение с подопечными, имеющими психические расстройства, требует значительных эмо-

циональных затрат и приводит к длительному напряжению [3].

Высокая ответственность.

Сотрудники несут ответственность за жизнь, здоровье и безопасность проживающих, что способствует накоплению внутреннего напряжения [4].

Частые кризисные ситуации.

Необходимость реагировать на непредсказуемое поведение подопечных приводит к постоянной мобилизации внутренних ресурсов [11].

Дефицит организационной поддержки.

Недостаток супервизий, психологической помощи и обучающих программ усугубляет эмоциональную перегрузку [12].

Высокая интенсивность трудовой нагрузки.

Нехватка персонала приводит к увеличению объёма работы и снижению возможности восстановления ресурсов.

Личностные характеристики сотрудников.

Установлено, что повышенный риск выгорания наблюдается у специалистов с выраженной эмпатийностью, тревожностью и недостаточно развитыми навыками эмоциональной регуляции [13].

Последствия эмоционального выгорания.

Эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние как на сотрудников, так и на работу учреждения.

Для сотрудника:

- хроническая усталость;
- внутреннее истощение;
- эмоциональная нестабильность;
- снижение мотивации;
- ухудшение качества жизни.

Для учреждения:

- рост количества ошибок;
- снижение качества ухода;
- ухудшение рабочего климата;
- конфликты;
- высокая текучесть кадров [14].

Отдельного внимания заслуживают стрессоры межличностного характера. Конфликты в коллективе, конкуренция между сотрудниками, отсутствие поддержки со стороны руководства создают хронически неблагоприятную рабочую атмосферу. Для сотрудников интернатов, ежедневно сталкивающихся с эмоционально тяжёлыми ситуациями, именно климат коллектива может стать решающим фактором сохранения психологического равновесия или, наоборот, катализатором выгорания.

Также значимым фактором является несоответствие между ожиданиями сотрудника и реальными условиями работы. Многие специалисты приходят в социальную сферу с установкой на помощь и поддержку людям, но сталкиваются с бюрократическими ограничениями, недостатком возможностей для самостоятельного принятия решений и отсутствием позитивной обратной связи. Это вызывает чувство разочарования и ускоряет формирование эмоционального истощения.

Обсуждение

Анализ научной литературы показывает, что эмоциональное выгорание сотрудников дома-интерната формируется под действием комплекса профессиональных, личностных и организационных факторов. Ключевым механизмом является сочетание высокой эмоциональной нагрузки и недостаточной ресурсной поддержки.

Проблема осложняется тем, что в большинстве интернатов отсутствуют системы регулярной психологической поддержки персонала. Супервизии, тренинги по эмоциональной регуляции, работа с профессиональными кризисами внедряются крайне редко. Между тем исследования показывают, что именно регулярная супервизионная помощь способна существенно снижать риск профессионального истощения и повышать качество работы сотрудников [12].

Также важно учитывать, что эмоциональное выгорание сотрудников интерната формируется под влиянием

внешних социальных факторов — низкого уровня престижа профессии, недостаточного материального вознаграждения и отсутствия карьерного роста. Эти факторы создают ощущение обесцененности труда, которое усиливает субъективное восприятие стресса и снижает ресурсы для его преодоления.

Выводы

Эмоциональное выгорание сотрудников дома-интерната представляет собой сложное многокомпонентное явление, возникающее в условиях длительного профессионального стресса и высокой эмоциональной нагрузки. Теоретический анализ подтверждает необходимость разработки комплексных профилактических мер, направленных на укрепление эмоциональной устойчивости и улучшение условий труда сотрудников социальных учреждений.

Литература:

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении. — СПб.: Питер, 2021.
2. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2020.
3. Леонова А. Б. Психология профессионального стресса. — М.: Академия, 2019.
4. Прощенко И. В. Профессиональный стресс // Вестник психологии здоровья. — 2022.
5. Maslach C., Leiter M. Understanding burnout // Annual Review of Psychology. — 2022.
6. Бойко В. В. Психодиагностика эмоционального выгорания. — М., 2019.
7. Greenberg J. Stress and behavioral response. — NY, 2021.
8. Schaufeli W., Taris T. Job demands–resources model // Work & Stress. — 2023.
9. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. — Springer, 2023.
10. Hobfoll S. Conservation of resources theory // Journal of Stress Studies. — 2024.
11. Семёнова Н. Б. Эмоциональные риски персонала социальных учреждений // Социальная психология. — 2021.
12. Громова Л. А. Эмоциональное состояние персонала интернатов // Психология личности. — 2023.
13. Якушева Е. В. Выгорание и тревожность // Психология здоровья. — 2023.
14. Young A., Pines A. Burnout in care institutions // Journal of Health Psychology. — 2022.

Коррекция тревожности и страхов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами игровой терапии

Уроница Светлана Александровна, студент магистратуры
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

В статье рассматривается проблема высокого уровня тревожности и страхов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Обосновывается взаимосвязь между речевым недоразвитием и эмоционально-личностными нарушениями, в частности, формированием тревожности. Анализируется потенциал игровой терапии как эффективного средства коррекции эмоционального неблагополучия в данной категории детей. Представлены основные направления и методы игротерапевтического воздействия, направленные на снижение тревожности, отреагирование страхов и создание позитивного эмоционального фона. Делается вывод о том, что целенаправленно организованная игровая терапия способствует гармонизации эмоциональной сферы, снижению напряжения и улучшению коммуникативных навыков у дошкольников с ОНР.

Ключевые слова общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, тревожность, страхи, игровая терапия, коррекция, эмоциональная сфера.

Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования эмоциональной сферы ребенка. Однако у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) этот процесс часто протекает с особенностями и нарушениями. Стойкое речевое нарушение, затрагивающее все компоненты языковой системы, создает серьезные препятствия для коммуникации, адекватного выражения своих мыслей и чувств, что, в свою очередь, является мощным фактором возникновения тревожности и различных страхов [3, с. 45].

Тревожность, понимаемая как устойчивое отрицательное эмоциональное состояние, характеризующееся переживаниями, напряжением и беспокойством, становится характерной чертой многих дошкольников с ОНР. Она негативно влияет на познавательную активность, межличностное взаимодействие и процесс подготовки к школьному обучению. В связи с этим, поиск эффективных средств коррекции тревожности и страхов у данной категории детей является актуальной задачей современной специальной педагогики и психологии.

Одним из наиболее адекватных и природосообразных методов работы с дошкольниками является игровая терапия. Игра создает безопасное пространство для выражения подавленных эмоций, отреагирования внутренних конфликтов и страхов, а также для развития навыков общения [5, с. 112].

Дети с ОНР находятся в группе риска по возникновению эмоционально-личностных нарушений. Трудности в вербализации своих потребностей, неудачи в установлении контактов со сверстниками, частые замечания со стороны взрослых приводят к накоплению негативного эмоционального опыта. Как отмечает Е. Л. Черкасова: «недостаточная сформированность средств общения порождает у детей с ОНР замкнутость, робость, нерешительность, которые, закрепляясь, перерастают в устойчивые личностные черты, в том числе и в тревожность» [6, с. 23].

Высокий уровень тревожности проявляется в повышенном беспокойстве, неуверенности в себе, эмоциональной неустойчивости. Страхи у таких детей часто носят неконкретный, диффузный характер, что связано с общей неуверенностью в своих силах и боязнью новой, непредсказуемой ситуации.

Игровая терапия предоставляет уникальные возможности для коррекции эмоционального состояния детей с ОНР. В отличие от директивных методов, она опирается на внутренние ресурсы ребенка и его способность к самоисцелению в процессе игры. По мнению А. И. Копытина: «игротерапия позволяет ребенку дистанцироваться

от травмирующих переживаний, проиграть их в символической форме и тем самым снизить их остроту» [4, с. 78].

Основными целями коррекционной работы с использованием игровой терапии являются:

- 1) создание безопасной и принимающей атмосферы для снижения психоэмоционального напряжения;
- 2) актуализация и отреагирование страхов и тревог в символической форме;
- 3) развитие способности к вербальному и невербальному выражению эмоций;
- 4) повышение самооценки и уверенности в себе;
- 5) формирование позитивных моделей взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Среди наиболее эффективных методов и приемов игровой терапии, применяемых для коррекции тревожности у детей с ОНР, можно выделить:

Сюжетно-ролевые игры позволяют ребенку принять на себя разные роли, в том числе сильного и уверенного героя, что способствует преодолению чувства неуверенности и страха.

Игры с песком (песочная терапия) предоставляют возможность для невербального выражения глубоких переживаний и страхов, которые ребенок не может выразить словами.

Телесно-ориентированные и тактильные игры направлены на снятие мышечных зажимов, связанных с тревогой, и на развитие чувства телесного «Я».

Дидактические игры с эмоциональным компонентом («Угадай эмоцию», «Лото настроений») помогают расширить эмоциональный словарь и научиться распознавать и понимать свои и чужие чувства.

Игры-драматизации по сказкам позволяют проработать типичные страхи (страх темноты, одиночества, чужих) в опосредованной, безопасной форме.

Таким образом, проблема коррекции тревожности и страхов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР требует комплексного подхода, в котором игровой терапии отводится ключевая роль. Целенаправленное и систематическое использование методов игротерапии в коррекционно-развивающей работе позволяет не только снизить уровень тревожности и смягчить проявления страхов, но и оказать положительное влияние на коммуникативную и речевую деятельность в целом. Создавая условия для свободного самовыражения и отреагирования негативных эмоций, игровая терапия способствует гармонизации эмоционально-личностной сферы ребенка с речевыми нарушениями, что является важным условием его успешной социальной адаптации и готовности к обучению в школе.

Литература:

1. Гаврилушкина, О. П. Современные подходы к коррекции эмоционального развития детей с ограниченными возможностями здоровья / О. П. Гаврилушкина, С. Ю. Коноплева // Специальное образование. — 2021. — № 3. — С. 56–67.
2. Дубровская, Е. А. Песочная терапия в коррекции страхов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Е. А. Дубровская // Дошкольная педагогика. — 2022. — № 5(188). — С. 34–37.

3. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О. А. Карабанова. — М.: Айрис-Пресс, 2020. — 192 с.
4. Копытин, А. И. Современная игровая терапия: теория и практика / А. И. Копытин // Консультативная психология и психотерапия. — 2023. — Т. 31, № 1. — С. 76–94.
5. Сакович, Н. А. Практика игровой терапии: от диагностики к коррекции / Н. А. Сакович. — СПб.: Речь, 2021. — 215 с.
6. Черкасова, Е. Л. Особенности эмоциональной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. Л. Черкасова // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2020. — № 4(86). — С. 22–28.
7. Yassenkova, E. V. The Use of Play Therapy for Reducing Anxiety in Preschool Children with Speech Disorders / E. V. Yassenkova // Journal of Modern Foreign Psychology. — 2022. — Vol. 11, No. 3. — P. 124–132.

ПРОЧЕЕ

Современные методы ведения разведки в общевойсковом бою: сравнительный анализ технологических подходов

Забиран Виктория Александровна, студент;

Ильина Дарья Даниловна, студент

Казанский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России)

В статье проводится комплексный анализ современных методов ведения разведки в общевойсковом бою. Рассматривается эволюция от традиционных способов к высокотехнологичным решениям, основанным на принципах сетевости. Особое внимание уделяется сравнительному анализу технических средств и технологических подходов, применяемых в вооруженных силах Российской Федерации, Украины и Соединенных Штатов Америки. Выявлены основные тенденции развития разведывательных систем, определены перспективные направления совершенствования методов разведки.

Ключевые слова: тактическая разведка, общевойсковой бой, БПЛА, РЭБ, сетевитричность, разведывательно-информационный контур, российская армия, ВСУ, армия США.

Modern methods of reconnaissance in general military combat: a comparative analysis of technological approaches

The article provides a comprehensive analysis of modern methods of conducting reconnaissance in combined arms combat. The evolution from traditional methods to high-tech solutions based on the principles of network centrality is considered. Special attention is paid to the comparative analysis of technical means and technological approaches used in the armed forces of the Russian Federation, Ukraine and the United States of America. The main trends in the development of intelligence systems have been identified, promising areas for improving intelligence methods have been identified.

Keywords: tactical intelligence, combined arms combat, UAVs, electronic warfare, network-centrality, intelligence and information contour, Russian army, Ukrainian Armed Forces, US Army.

Введение

Современный общевойсковой бой характеризуется высокой динамичностью, насыщенностью средствами поражения и радиоэлектронной борьбы, а также резко возросшей значимостью информационного превосходства. В этих условиях разведка превратилась из вспомогательного вида боевого обеспечения в ключевой компонент управления войсками. Трансформация методов ведения разведки, происходящая в последнее десятилетие, обусловлена технологической революцией в военном деле, связанной с массовой цифровизацией, роботизацией и внедрением сетевых технологий. Особую актуальность исследование современных методов разведки приобрело в контексте конфликтов последнего поколения, где впервые в массовом масштабе были апробированы и интегрированы в единую систему разнородные разведыва-

тельные средства. Опыт боевых действий наглядно демонстрирует, что победа зачастую достигается не тем, кто имеет больше вооружения, а тем, кто обладает более эффективной системой сбора, обработки и доведения разведанных до средств поражения в режиме, близком к реальному времени. Целью настоящего исследования является выявление и комплексный анализ основных тенденций в методах ведения разведки в общевойсковом бою на примере технологических решений и практического опыта, применяемых армиями России, Украины и США.

Классические методы тактической разведки, включающие наблюдение, подслушивание, поиск, засаду и разведку боем, сохраняют свое значение, однако их реализация претерпела кардинальные изменения [1]. Если ранее эти методы опирались преимущественно на человеческие способности и индивидуальную подготовку разведчиков, то сегодня они обеспечиваются комплексом

технических средств, значительно расширяющих их возможности. Наблюдение, как основной способ разведки, трансформировалось с появлением беспилотных авиационных систем (БАС), которые обеспечили непрерывный и малозаметный мониторинг поля боя. Современные БПЛА позволяют вести наблюдение не только в оптическом, но и в инфракрасном, радиолокационном и радиоэлектронном диапазонах, что многократно повышает эффективность обнаружения целей. Подслушивание эволюционировало в сложные системы радио- и радиотехнической разведки (РР/РТР), способные не только перехватывать переговоры, но и определять местоположение источников излучения, идентифицировать их тип и принадлежность. Ключевым трендом стало формирование разведывательно-информационных контуров — замкнутых систем, в которых процессы обнаружения, идентификации, принятия решения и поражения цели максимально автоматизированы и сокращены по времени. Этот подход, известный как OODA-loop (Observe, Orient, Decide, Act), реализуется через создание сетевых систем управления. Современная система тактической разведки представляет собой многоуровневый комплекс, интегрирующий данные от разнородных источников. Ее можно структурировать по типам применяемых средств и решаемым задачам.

1. Воздушная разведка: доминирование БПЛА

Беспилотные авиационные системы стали универсальным инструментом тактического звена. Их применение можно классифицировать по типам и решаемым задачам:

— Сверхмалые и мини-БПЛА (весом до 10 кг). Используются для разведки в радиусе 10–30 км на уровне батальон-рота.

Россия: «Орлан-10» — наиболее массовый тактический БПЛА, применяемый для артиллерийской корректировки, фото- и видеорегистрации. «Элерон-3» используется подразделениями разведки.

Украина: Широкое применение коммерческих квадрокоптеров DJI (Mavic, Matrice) с системой детектирования радиоэфира AeroScope. Развертывание отечественных разработок, таких как «Лелека-100», предназначенного для ведения оптико-электронной и радиотехнической разведки.

США: RQ-11B «Raven» — портативный БПЛА для ротного звена. Puma AE — тактический БПЛА с увеличенной продолжительностью полета.

— Тактические БПЛА (весом 10–200 кг). Обеспечивают разведку на глубину до 150–200 км для бригадного звена.

Россия: «Форпост» (лицензионная копия Israeli IAI Searcher) и его модернизированный вариант «Форпост-Р» с отечественной аппаратурой. Комплекс «Орлан-30» с более широким функционалом.

Украина: Применение турецких Bayraktar TB2, которые доказали свою эффективность в роли разведывательно-ударных комплексов, сочетающих длительное патрулирование с нанесением точечных ударов.

США: RQ-7 «Shadow» — основной тактический БПЛА армейских бригад, интегрированный с системами управления огнем артиллерии.

— Оперативно-тактические БПЛА (весом более 200 кг). Решают задачи на глубину оперативного тыла.

Россия: Ударный БПЛА «Охотник» и разведывательный «Альтиус». Их массовое применение пока ограничено.

США: MQ-1C «Gray Eagle» — многофункциональный комплекс с большой продолжительностью полета, способный нести ракеты «Хеллфайр» и оборудование РЭР [2].

2. Радиоэлектронная и радиотехническая разведка (РЭР/РТР) [3]. Современные системы РЭР/РТР предназначены для вскрытия структуры управления войсками противника, определения координат его огневых средств и пунктов управления.

Россия: Активно развивает средства РЭБ, которые тесно интегрированы с разведкой. Комплексы «Москва-1» и «Красуха-4» используются для подавления спутниковых навигационных каналов и радиосвязи. Станции РЭБ «Житель» и «Леер-3» (на базе «Орлана-10») применяются для создания помех сетевым каналам связи и навигации БПЛА.

Украина: Использует как советские наработки, так и западные системы. Применяются подвижные комплексы РЭБ, такие как «Букови» и «Мандат». Широко используются системы радиоэлектронной разведки польского производства и станции помех, поставляемые странами НАТО.

США: Делают ставку на высокотехнологичные защищенные системы связи и разведки. Комплексы наземной разведки AN/MLQ-46, а также системы воздушного базирования на платформах RC-12X «Guardrail» и EP-3E «Aries II». Армейская тактическая система РТР «Прожектор» (AN/TLQ-48) используется для обнаружения и пеленгования источников радиоизлучения.

3. Наземная разведка: роботизация и приборное оснащение

Наземный компонент остается критически важным, особенно в условиях сложного рельефа и городской застройки.

Разведывательные машины (БРМ):

Россия: БРМ-3К «Рысь», БРДМ-2 (модернизированные), оснащенные радиолокационными станциями, тепловизорами и приборами радиационной и химической разведки. Внедряется боевая машина разведки и управления «Дерсул», созданная на платформе «Армата».

Украина: Используются модернизированные БРДМ-2, а также разведывательные группы на высокоомобильных транспортных средствах (НММВВ, квадроциклы), оснащенные портативными БПЛА и средствами связи.

США: M3 Bradley CFV — основная разведывательная машина бронетанковых подразделений, оснащенная мощным тепловизионным прицелом и системой связи FBCB2. Легкие подразделения используют НММВВ с разведывательным оборудованием.

Приборы разведки и наблюдения: Массовое оснащение подразделений портативными тепловизорами (например, российский «Мулат», американский AN/PAS-13), лазерными дальномерами и лазерными целеуказателями стало стандартом.

Радары разведки наземных целей: Станции типа «Фара» (Россия) и AN/PPS-5D (США) используются для обнаружения движущихся пехоты и техники на расстоянии нескольких километров.

4. Артиллерийская и космическая разведка

Радары артиллерийской разведки (CHAP): Обнаруживают траектории снарядов и минометных мин для вычисления позиций артиллерии противника.

Россия: Комплекс «Зоопарк-1М», способный одновременно сопровождать до 70 целей.

США: AN/TPQ-53 — высококомобильная РЛС, являющаяся ключевым элементом системы противодействия вражеской артиллерии.

Космическая разведка: Доступ к данным коммерческой и военной спутниковой съемки (например, американская система SBIRS, российская «Лиана») позволяет получать информацию о глубоком тылу противника. Украина активно использует данные коммерческих спутниковых компаний (Planet Labs, Maxar) и системы Starlink для обеспечения связи и управления [4].

Анализ оснащения и применения разведывательных систем позволяет выявить различные технологические подходы, используемые армиями исследуемых стран.

1) Вооруженные Силы Российской Федерации. Приоритеты: Создание замкнутых разведывательно-ударных контуров, массовое применение относительно недорогих, но эффективных систем (типа «Орлан-10»), активное развитие и применение средств РЭБ для подавления технического превосходства противника. Сильные стороны: Большая номенклатура средств РЭБ, массовость тактических БПЛА, интеграция разведки и артиллерии в единые системы управления (например, АСУВ «Стрелец»). Слабые стороны: Зависимость от импортной электронной компонентной базы, отставание в области оперативно-тактических БПЛА, проблемы с защищенностью каналов связи и их пропускной способностью [5].

2) Вооруженные Силы Украины. Приоритеты: Асимметричный и гибридный подход. Комбинация массового

применения коммерческих технологий (дроны, 3D-печать, Starlink) с интеграцией западных высокотехнологичных систем (HIMARS, современные средства РЭП). Сильные стороны: Высокая гибкость и адаптивность, децентрализация процессов разведки на тактическом уровне, эффективное использование открытых источников информации (OSINT), мощная поддержка западными разведанными. Слабые стороны: Неоднородность оснащения, зависимость от внешних поставок, уязвимость коммерческих технологий к средствам РЭБ.

3) Армия Соединённых Штатов Америки. Приоритеты: Обеспечение глобального информационного превосходства, создание всеобъемлющей сетцентрической архитектуры (JADC2 — Joint All-Domain Command and Control), максимальная автоматизация процессов сбора и анализа данных. Сильные стороны: Технологическое лидерство в области больших БПЛА, защищенных систем связи и обработки данных, глубокая интеграция с союзниками, превосходство в космической разведке. Слабые стороны: Высокая стоимость систем, уязвимость сложных сетей к кибератакам и РЭБ, меньшая адаптивность на тактическом уровне по сравнению с гибридными подходами [6].

Заключение

Проведенный анализ позволяет констатировать, что современная разведка в общевойсковом бою превратилась в комплексную, многоуровневую, сетцентрическую систему. Ее основой является интеграция данных от разнородных источников — от космических аппаратов до пехотных разведчиков — в единое информационное пространство.

Ключевым трендом является стирание граней между разведкой, поражением и радиоэлектронной борьбой. Современный разведывательно-ударный контур — это единая система, где процесс от обнаружения цели до ее поражения занимает минуты.

Сравнительный анализ подходов России, Украины и США показывает, что не существует единой универсальной модели. Успех зависит от способности эффективно комбинировать технологические решения, обеспечивать устойчивость систем управления и поддерживать высокий уровень подготовки личного состава.

Литература:

1. Военная мысль. — 2022. — № 4–5. — С. 15–25.
2. RAND Corporation. Assessing the Impact of UAS on Modern Warfare. — 2022.
3. Зарубежное военное обозрение. — 2021. — № 8. — С. 32–40.
4. Jane's International Defence Review. — 2023. — March.
5. Министерство обороны РФ. Инструкция по тактической разведке. — М., 2020.
6. U. S. Army Field Manual FM 3–98. Reconnaissance and Security Operations. — 2022.

Проект «цифровое ГТО»: проблемы и перспективы

Романова Галина Владимировна, студент

Научный руководитель: Пучкова Мария Викторовна, старший преподаватель
Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации

В статье анализируются социальные, образовательные и управленческие барьеры, возникающие при реализации проекта «Цифровое ГТО», в оценке его будущего в качестве элемента формирования цифровой культуры.

Ключевые слова: цифровое ГТО, гаджеты, интернет, проект, образование, высшие учебные заведения, развитие.

Проблема физической подготовки для сдачи нормативов ГТО является актуальной в течение последних лет в связи с возросшей ее популярностью [1]. Цифровизация многих сфер жизни закономерно привела к появлению нового направления во всероссийском движении ГТО. Данный проект превращается в уникальный символ нашего времени, демонстрируя, как спорт и технологии идут рука об руку.

«Цифровое ГТО» — это добровольная система аттестации цифровых умений, имеющая выраженную социальную направленность. В 2022 году в эпоху цифрового развития и возникновения нового уклада нашей жизни, основанной на электронных сервисах и гаджетах, было решено провести цифровую часть ГТО в виде самотестирования человека на знание цифрового мира [2]. Как любой новый проект, «Цифровое ГТО» сталкивается с препятствиями.

Ключевой трудностью является отсутствие распоряжения об утверждении программы и постановления правительства РФ о системе управления реализацией программы, из-за этого невозможно установить единые, обязательные для всех регионов стандарты тестирования, критерии оценки и форматы признания результатов. В ФЗ от 04.12.2007 № 329 «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» отсутствуют данные о «Цифровом ГТО», как и в других НПА [3]. Поскольку данный проект ещё новый и не такой масштабный, а интеграция через приказы Министерства образования и учет баллов в высших учебных заведениях, создаст ещё больший охват без изменения федеральных законов.

У значительной части населения, особенно в сельской местности и малых городах, отсутствует надежный высокоскоростной интернет и необходимое оборудование (компьютеры, веб-камеры) для комфортного прохождения тестирования. Интернет — это ежемесячная плата, а покупка компьютера или веб-камеры — это разовые, но существенные для многих семей расходы [4]. Государство предлагает пройти тест бесплатно, но скрытые затраты на инфраструктуру ложатся на самого гражданина. Чтобы пройти тестирование, жителю села может потребоваться поехать в районный центр, потратив время и деньги на дорогу. Это превращает добровольную и потенциально полезную инициативу в обременительное мероприятие. Преодолеть это возможно, например, за счёт разработки версии теста, которую можно пройти без по-

стоянного подключения к интернету, с последующей синхронизацией результатов при появлении сети.

Кроме того, наблюдается недостаток мотивации — система нематериального поощрения проработана слабо, а социальные или карьерные предпочтения от обладания значком «Цифрового ГТО» неочевидны для потенциальных участников [5]. Однако, многие высшие учебные заведения уже учитывают баллы за высокие результаты прохождения «Цифрового ГТО».

Психологическое сопротивление — многие граждане, в особенности старшего возраста, испытывают тревогу перед цифровыми инструментами, не видят их практической ценности и сопротивляются изменению устоявшихся привычек. Для человека, выросшего без гаджетов, интерфейс программы или сайта — это хаотичный набор непонятных иконок и меню. Убежденность пожилых людей, что они уже не в том возрасте, чтобы учиться, вникать в новые технологии — формирует психологическую защиту, которая позволяет сохранить самооценку, отказавшись от обучения. Психологическое сопротивление — это защитная реакция на стресс, потерю контроля и ощущение собственной некомпетентности. Это не упрямство, а рациональная стратегия избегания дискомфорта. Преодолеть это возможно за счет создания условий, где все психологические барьеры люди преодолеют благодаря чувству безопасности, практической пользе и главной поддержке сообщества.

Несмотря на существующие сложности, у проекта имеется существенный потенциал. Одним из перспективных направлений считается интеграция проекта в госполитику с утверждением программы «Цифровое ГТО» и разработка постановления о системе управления реализацией национальной программы [6].

Проект обретает смысл для граждан только тогда, когда его результаты дают ощутимые преимущества в реальной жизни (образование, карьера, статус). Это преобразует проект из обязанности в личный интерес.

Также вокруг инициативы возможно создание сообществ «цифровых волонтеров» и консультантов, что будет стимулировать взаимную поддержку в освоении цифровых навыков и способствовать укреплению социального капитала. Создание приложения, в котором можно было бы просматривать видео уроки, записываться на спортивные секции, в том числе связанные с IT-направлением.

Цифровое ГТО» — это значимый социокультурный проект, ориентированный на плавную интеграцию населения в цифровую среду. Главные барьеры на пути его реализации имеют не финансовую, а в первую очередь организационную и социально-психологическую природу, выражаясь в слабой вовлеченности граждан, разрознен-

ности стандартов и неубедительной системе мотивации. Достижение успеха зависит не столько от технических аспектов, сколько от эффективной просветительской работы, активного продвижения и создания прозрачной и общественно признанной системы поощрений для участников.

Литература:

1. Анашина, Т. В. Физическая подготовка с применением набивных мячей для сдачи норм ГТО учащихся СЗИУ РАНХиГС / Т. В. Анашина, В. А. Прокопенко // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. — 2020. — Т. 11, № 1(43). — С. 14–18.
2. Цифровое ГТО //: [сайт]. — URL: <https://gto.4822.digital/> (дата обращения: 06.11.2025).
3. Федеральный закон от 04.12.2007 N 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации»
4. Фролова Е. В. Рогач О. В. Цифровая грамотность и цифровое неравенство: новые вызовы и факторы формирования / Е. В. Рогач, О. В. Фролова. — Текст: непосредственный // Научный результат. Социология и управление. — 2025. — № Т. 11, № 2. — С. 136–147.
5. Вяткин, В. А. Цифровая трансформация управления в сфере физической культуры и спорта: региональный аспект (на примере Свердловской области) / В. А. Вяткин, Е. Г. Калабина. — Текст: непосредственный // Цифровые модели и решения. — 2025. — № Т. 4, № 2. — С. 71–85.
6. Лапина, М. А. Развитие цифровой грамотности и цифровых компетенций молодёжи: опыт реализации проекта «Цифровое ГТО» / М. А. Лапина, Н. В. Ржевская. — Текст: непосредственный // Auditorium. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2023. — № № 3 (39).

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

«За бугром куют топоры, буйные головы сечь»: историософия русской государственности в контексте цивилизационного выбора

Вильдяев Владислав Алексеевич, студент
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

В данной статье исследуется парадигма становления и сохранения российской государственности через призму устойчивых историософских метафор. На примере ключевых событий, таких как период Польской интервенции Смутного времени, анализируется модель, при которой суверенитет и культурный код отстаиваются «буйными головами» — элитой, сформированной в уникальных евразийских условиях. Доказывается, что повторяющиеся попытки геополитического уничтожения России с Запада сформировали цивилизационный иммунитет, проявляющийся в неприменимости западных моделей управления и мышления. Народ, как кольчуга, является носителем и защитником русской речи и идентичности.

Ключевые слова: российская государственность, историософия, Смутное время, Польская интервенция, цивилизационная идентичность, западные модели управления, национальная элита.

Введение

Центральный тезис данного исследования заключен в емкой метафоре: «за бугром куют топоры, буйные головы сечь, но и инородцам кольчугой звенит русская речь». Эта формула раскрывает триединую сущность русской истории: перманентную внешнюю угрозу («топоры куют»), наличие особого типа элиты, способной дать отпор («буйные головы»), и фундаментальную роль народа как носителя культурного кода и суверенитета («кольчуга из русской речи»). Цель работы — развернуть данную метафору в историко-философский анализ, подтвердив его конкретными примерами из отечественной истории и обосновав цивилизационное отличие России от Запада.

1. Польская интервенция Смутного времени: «буйные головы» как спасители государственности

Период Смуты (конец XVI — начало XVII вв.) является хрестоматийным примером, иллюстрирующим основную мысль. Государство Российское оказалось на грани полного уничтожения: пресечение династии Рюриковичей, гражданская война, голод и, наконец, оккупация Москвы войсками Речи Посполитой. Западный «топор» был нанесен для окончательного расчленения страны.

Именно в этот момент проявились «буйные головы», отстаивавшие Россию. Речь идет не о легитимной власти, которой не существовало, а о региональных элитах и патристически настроенном дворянстве, которое взяло на

себя инициативу. Нижегородское земское ополчение под руководством Кузьмы Минина и князя Дмитрия Пожарского — это классический пример такой «буйной» энергии. Это была не централизованная государственная машина, а народно-патриотический порыв, инициированный и организованный «снизу» и поддержанный «буйными головами» из рядов служилого сословия и духовенства (патриарх Гермоген). Их действия, часто не укладывавшиеся в стандартные административные процедуры (сбор средств, формирование армии «всем миром»), спасли страну от исчезновения с карты мира.

2. Россия как цель для уничтожения: историческая ретроспектива

Тезис о том, что «Россию всегда пытались уничтожить», не является преувеличением в исторической перспективе. Польская интервенция стала лишь первым в череде масштабных столкновений с Западом, целью которых было не просто военное поражение, а подрыв цивилизационных основ:

- Северная война (1700–1721): попытка Швеции доминировать в Балтийском регионе и отбросить Россию от моря.
- Отечественная война 1812 года: попытка Наполеона сокрушить Российскую империю как геополитического конкурента.
- Крымская война (1853–1856): коалиция западных держав стремилась уничтожить черноморское могущество России.

– Интервенция Антанты и поддержка белого движения (1918–1922): попытка воспользоваться Гражданской войной для расчленения страны.

– Великая Отечественная война (1941–1945): план «Ост», нацеленный на уничтожение государственности и геноцид народов СССР.

Эта многовековая конфронтация сформировала у России «коллективный иммунитет» против внешнего управления и выработала специфические механизмы мобилизации и выживания.

3. Цивилизационный иммунитет: почему России не подходят западные модели мышления и менеджмента

Накопленный исторический опыт обуславливает принципиальную неприменимость западных моделей, в том числе в менеджменте и управлении. Это не вопрос «отсталости» или «нежелания», а следствие фундаментальных цивилизационных различий.

1. Коллективизм vs. Индивидуализм. Западная модель менеджмента, как и либеральная демократия, зиждется на философии индивидуализма, примата прав личности и конкуренции. Российская социальная ткань исторически формировалась на принципах соборности, коллективного выживания («мир», «артель», «община») и примата общего блага (в его государственной или общественной трактовке) над частным. Попытки насадить индивидуалистические модели приводят к социальной аномии и разрушению традиционных связей.

2. Иерархия и вертикаль власти. В условиях постоянной внешней угрозы и огромных территорий эффективной оказалась модель сильной централизованной власти («вертикали»), способной быстро мобилизовать ресурсы. Западные децентрализованные и сетевые

модели управления в таких условиях часто оказываются неэффективными, так как не обеспечивают необходимой скорости принятия решений и концентрации усилий.

3. Ценность суверенитета над эффективностью. Для Запада ключевым критерием часто является экономическая эффективность. Для России, чья история — это история выживания, высшей ценностью является государственный суверенитет и независимость. Любая управленческая модель, даже потенциально более эффективная, но ставящая под угрозу суверенитет (например, через зависимость от иностранного капитала или решений наднациональных органов), будет отторгнута как системой, так и обществом.

Таким образом, «буйные головы» — это не просто храбрые воины, а носители этого цивилизационного кода, способные действовать в логике «русской системы координат», а не по чужим лекалам.

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что метафора о «кующих топоры», «буйных головах» и «кольчуге из русской речи» является точной историософской формулой. Россия, неоднократно находившаяся на грани уничтожения, выживала благодаря способности порождать национальную элиту, действующую в симбиозе с народом-носителем идентичности. Этот уникальный путь, выкованный в горниле постоянного противостояния, сформировал цивилизацию, для которой западные модели управления и мышления являются органически чуждыми. Будущее России лежит не в имитации чужих парадигм, а в осознании и развитии своей собственной, основанной на суверенитете, традиционных ценностях и способности к мобилизации перед лицом любых угроз.

Литература:

1. Карамзин Н. М. История государства Российского.
2. Соловьев С. М. История России с древнейших времен.
3. Гумилев Л. Н. От Руси к России.
4. Дугин А. Г. Основы геополитики.
5. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 49 (600) / 2025

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 17.12.2025. Дата выхода в свет: 24.12.2025.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.