

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



19 2026
ЧАСТЬ VIII

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 19 (622) / 2026

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 Жан Пиаже (1896–1980), швейцарский психолог и философ.

Жан Пиаже родился в швейцарском Невшателе. Его отец, Артур Пиаже, был профессором средневековой литературы.

Жан очень рано проявил себя как одаренный ребенок. В подростковом возрасте Пиаже интересовался малакологией — разделом зоологии, изучающем моллюсков. Под руководством малаколога Поля Годе, директора Музея естественной истории в Невшателе, Жан Пиаже к моменту окончания школы опубликовал множество статей в специализированных журналах. После школы молодой человек продолжил изучать естественные науки в университете Невшателя, где впоследствии защитил докторскую диссертацию. Поворотным моментом для Жана стал семестр в Цюрихском университете, где он учился у основоположника аналитической психологии Карла Юнга и психиатра Эйгена Блейлера. Именно эти ученые пробудили в нем интерес к психоанализу. В 1919 году Пиаже покинул Швейцарию и переехал во Францию, начав обучение в Сорбонне.

В Париже Жан Пиаже год работал в школе для мальчиков, открытой французским психологом Альфредом Бине, известным как соавтор IQ-тестов. В школе Пиаже стандартизировал тест на интеллект, разработанный британским психологом Сирилом Бертом, адаптировал его для французских детей и начал проводить свои первые экспериментальные исследования детского мышления.

Когда Пиаже стал публиковать результаты своих психометрических экспериментов, его успехи заметили на родине. В 1921 году он вернулся в Женеву, где возглавил Институт Руссо — центр экспериментальных исследований в области детской психологии и образования, основанный неврологом и психологом Эдуардом Клапаредом. Там Пиаже продолжил свои исследования и по их результатам опубликовал в 1923 году один из своих главных трудов — «Речь и мышление ребенка».

Ключевой идеей Пиаже этого периода стало то, что маленьким детям свойственен эгоцентризм, то есть ребенок не понимает, что существуют другие точки зрения (как в прямом, так и в переносном смысле), отличные от его собственной. Эгоцентричность, согласно наблюдениям Пиаже, проявляется и в речи дошкольников, которые часто разговаривают сами с собой, а не с окружающими. Однако, взаимодействуя со сверстниками, сотрудничая и конфликтуя с ними, ребенок учится воспринимать разные точки зрения и постепенно формирует социализированное мышление. В более или менее оформленном виде оно утверждается к 12 годам.

В 1923 году Жан Пиаже женился на Валентин Шатенау. У пары родилось трое детей, и свое отцовство Пиаже тоже превратил в основательное исследование, внимательно на-

блюдая за когнитивным развитием собственных детей. Эти наблюдения легли в основу его теории адаптации, разработанной в 1930-х годах, и книги «Истоки мышления у детей», изданной в 1936 году.

В этот период своих исследований Жан Пиаже сфокусировался уже не на речи, а на том, как маленькие дети взаимодействуют с объектами окружающей среды.

С конца 1930-х годов Пиаже стал изучать, как дети выполняют логические операции, устанавливают причинно-следственные связи, определяют отношения «часть — целое» и так далее. На основе этих экспериментов и своих предыдущих наработок Пиаже пришел к выводу, что на каждой стадии развития ребенок конструирует определенные представления о реальности, соответствующие его возрасту. По мере взросления он воссоздает эти представления заново, уже на более сложном уровне, и таким образом переходит на следующий этап развития. Именно в этот период исследований Пиаже сформулировал суть своей теории четырех этапов когнитивного развития, которая стала классической. Эту теорию он изложил в книге «Психология интеллекта», впервые опубликованной в 1947 году.

Покинув пост директора Института Руссо в 1925 году, Жан Пиаже впоследствии занимал множество престижных постов. Но главным итогом организаторской деятельности Пиаже стал Международный центр генетической эпистемологии в Женеве, основанный им в 1955 году. Ученый руководил им бессменно до самой смерти. Генетическая эпистемология изучает происхождение, структуру и развитие знания на уровне отдельного человека и целых культур.

Вклад Пиаже в науку был отмечен высшими международными наградами. В 1972 году он стал лауреатом премии Эразма за вклад в европейскую культуру, а в 1979 году получил престижную премию Бальцана за работы в области социальных и политических наук. Отдельно стоит сказать об академическом авторитете Пиаже: ведущие университеты мира, включая Гарвард, Кембридж, Йель и Сорбонну, присвоили ему более 30 почетных докторских степеней (Honoris Causa). А в 1969 году Пиаже стал первым европейцем, получившим награду «За выдающийся научный вклад» от Американской психологической ассоциации (APA), что для того времени было редчайшим событием.

Жан Пиаже ушел из жизни в 1980 году и был похоронен в Женеве. О нем и его идеях написано множество книг, среди которых выделяются «Беседы с Жаном Пиаже» Жан-Клода Брингье и «Жан Пиаже, человек и его идеи» Ричарда Эванса. Сам ученый также оставил автобиографию, опубликованную в 1952 году.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Аскерова Э.Э.

Связь тревожности и академической успеваемости обучающихся 5-х классов..... 551

Брагина Т. В.

Социально-психологическая профилактика суицидального риска у подростков..... 561

Брувеле П. А.

Самооценка и образ тела как психологические предикторы нарушений пищевого поведения у женщин: теоретический анализ..... 565

Гончарова В. И.

Дифференциация панических атак и соматических заболеваний в практике консультирования: когнитивно-поведенческие маркеры..... 568

Дронова С. А.

Теоретический анализ роли культурных сценариев в переживании и преодолении спортивной травмы 570

Жданова Т. Ю.

Психологическое консультирование семей в ситуации развода: сопоставительный анализ запросов клиентов и профессиональных практик 572

Жилина А. А.

Разработка и обоснование ступенчатого протокола психотерапии для военнослужащих с хроническим ПТСР и коморбидной депрессией 575

Ибрагимова ф. Б., Ефимова А. А., Никитина Е. А., Кривцова В. С.

Техника манипуляции и ее влияние на манипулятора и жертву..... 578

Калиман Н. Г.

Ролевые ожидания супругов в современной молодой семье как фактор конфликтного взаимодействия 579

Кононогова Е. А., Кривцова В. С., Князева К. Е., Бережная В. С.

Многофакторная структура и возрастные особенности переживания страха перед будущим: анализ эмпирических данных 583

Кранцова М. И., Ефимова А. А., Никитина Е. А., Кривцова В. С.

Многофакторная структура и социально-психологические особенности переживания буллинга: анализ эмпирических данных..... 585

Кузнецова С. А.

Влияние семейных ценностей на формирование предпринимательских способностей 587

Литова А. А.

Агрессивное поведение и социально-психологическая адаптация современных подростков: теоретический анализ и программа эмпирического исследования 592

Михалковская Э. Н.

Одиночество как ресурс: экзистенциально-гуманистический взгляд на феномен 593

Новикова Н. В.

Взаимосвязь стиля управления и личностных черт руководителя: теоретический анализ..... 596

Ордина А. А.

Специфика профессионального самоопределения подростков из неблагополучных семей 601

Петрова Е. Л.

Системные механизмы профессионального выгорания в условиях современной неопределенности: нейрофизиологический анализ 606

Помогаева Е. А.

Особенности динамики консультативного контакта на разных стадиях психологического консультирования 608

Розумная А. А.

Диагностика эмоциональной саморегуляции у младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата..... 610

Савин А. Д.

Процесс или результат? Отношение
к логическому завершению игры у детей
старшего дошкольного и младшего
школьного возраста 615

Сазонова Е. А., Шемонаева А. В.

Влияние социальных сетей на уровень
тревожности современных подростков 617

Семенихина Л. В.

Психологическое благополучие
и самопринятие подростков с разной
активностью в информационном
пространстве 621

Смолянинова М. А.

ИИ-чат-боты и их применение
в психологическом консультировании
и психотерапии: краткий обзор
эффективности и ограничений 625

Уфимцев И. Г.

Психологическое сопровождение детей
с умственной отсталостью: современные
подходы и практические стратегии 627

ПСИХОЛОГИЯ

Связь тревожности и академической успеваемости обучающихся 5-х классов

Аскерова Эмилия Эмиль кызы, студент магистратуры
Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье анализируется связь между тревожностью и академической успеваемостью у пятиклассников. На выборке из 100 учеников показано, что повышенная тревожность (как личностная, так и ситуативная) статистически значимо связана с более низкой успеваемостью, в том числе по математике. При этом среди отличников также встречаются тревожные дети, что говорит о сложном характере этой взаимосвязи. Подчёркивается необходимость дифференцированной поддержки школьников в период адаптации к средней школе.

Ключевые слова: академическая успеваемость, тревожность, 5 класс, ФГОС ООО, младший подростковый возраст.

Введение. Переход из начальной школы в среднюю — это значимый этап в жизни ребенка, сопряженный с новыми требованиями, учебными нагрузками, социальными изменениями. Адаптация к новой школьной среде часто сопровождается повышенной тревожностью, которая может отрицательно влиять на успеваемость и общее психологическое благополучие ребенка.

Актуальность исследования обусловлена также требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования ФГОС ООО (приказы Министерства просвещения России № 287 от 31.05.2021 г), ориентированного на создание психологически безопасной образовательной среды, охрану психического здоровья обучающихся, формирование универсальных учебных действий, развитие личностных результатов и обеспечение условий для успешной социальной и учебной адаптации школьников.

Проблема связи тревожности и академической успеваемости в периоде адаптации к средней школе является актуальной, так как позволяет выявить факторы, влияющие на успешность учебы, и разработать эффективные меры по предупреждению и коррекции школьной тревожности.

Основная часть. Среди исследователей, занимающихся изучением тревожности, сложилось заметное разнообразие трактовок этого феномена — в зависимости от того, в рамках какого теоретического подхода рассматривается данное явление. Одним из наиболее разработанных направлений остаётся разграничение между тревожностью как устойчивой личностной чертой и тревожностью как временным состоянием, что нашло отражение в разделении понятий личностной и ситуативной тревожности.

Личностная тревожность, как устойчивая индивидуальная характеристика, отражает глубинную predisposition индивида к интерпретации широкого спектра жизненных ситуаций в качестве потенциально угрожающих. Данный феномен, проявляющийся вне зависимости от объективных обстоятельств, детерминирует специфику индивидуального восприятия и реагирования на окружающую действительность. Ключевыми маркерами личностной тревожности выступают: хронифицированное состояние беспокойства, искаженная интерпретация повседневных событий как угрожающих самооценке, диффузное ощущение опасности, комплекс психовегетативных и эмоциональных нарушений, включая гиперактивность нервной системы, астенизацию и психосоматические расстройства [29, 24, 14, 7].

Существует понятие «полезной тревожности» — того уровня, который является оптимальным для данной личности и варьируется от человека к человеку [26, с. 22]. Наблюдения за студентами на протяжении учебного года свидетельствуют: в период подготовки к экзаменам средний уровень тревоги у них возрастает, и именно это способствует более высоким академическим результатам [4, с. 49].

Ситуативная (реактивная) тревожность представляет собой транзитное психическое состояние, индуцируемое воздействием специфических стрессогенных факторов. Данный феномен проявляется в качестве комплекса психоэмоциональных реакций, включающих нервно-психическое напряжение и генерализованное беспокойство в ответ на реальные либо субъективно воспринимаемые угрозы, при этом его временный характер детерминирован длительностью воздействия стрессора [1, 27, 21, 13].

Младший подростковый возраст охватывает период, когда складываются характер, самооценка и поведенче-

ские нормы, а вместе с ними — ощущение взрослости и тяга к независимости. Как указывал Л. С. Выготский, данный этап отличается острым противостоянием со средой, сопровождается внешними и внутренними потрясениями и нередко закладывает основу для расстройств, сохраняющихся на протяжении всей последующей жизни. Повышенная тревожность при этом угнетает умственные и психические процессы, ведёт к переутомлению, снижению работоспособности и разнообразным эмоциональным нарушениям [3, с. 247].

А. М. Прихожан рассматривала тревожность как одну из центральных проблем современной цивилизации [20]. Согласно её позиции, тревожность, удерживающаяся в пределах оптимального уровня, обеспечивает ребёнку способность адаптироваться к окружающей действительности и трезво оценивать складывающиеся жизненные обстоятельства. Когда же дисфункциональная форма этого состояния приобретает устойчивый характер, у ребёнка нарушается коммуникативное и социальное развитие. Младшие подростки в подобной ситуации переживают внутреннюю опустошённость, утрачивают способность ориентироваться в собственном будущем, а то, что Прихожан обозначала как глубинная тревога, становится для них привычным фоном существования [16].

Л. И. Божович, разрабатывавшая оригинальную концепцию личности в русле идей Л. С. Выготского, придерживалась схожей точки зрения: устойчивая тревожность способна существенно затруднить личностное становление ребёнка.

Школьная тревожность у младших подростков остаётся одной из наиболее распространённых причин, по которым родители обращаются к психологам. По определению А. М. Прихожан, речь идёт о переживании эмоционального дискомфорта, возникающего в связи с ожиданием неблагоприятного развития событий и ощущением приближающейся опасности [5, с. 11]. Проявления тревожности в детском и подростковом возрасте чаще всего формируются на основе негативного опыта, накопленного вследствие неудачного преодоления проблемных ситуаций в школьной среде [17].

Согласно Р. С. Немову, «школьная тревожность — это черта, которую человек проявляет на постоянной основе или ситуативно, т. е. достигает состояния повышенной тревожности и испытывает страх и напряжение в определенных социальных ситуациях» [15, с. 95].

Е. П. Ильин выделяет несколько источников школьной тревожности. Прежде всего, это ситуации проверки знаний — экзамены и письменные тестирования. К ним примыкают публичные ответы перед классом: учащиеся опасаются, что допущенные ошибки повлекут критику со стороны учителя и насмешки одноклассников. Отдельную роль играет получение низких отметок, причём пороговой «плохой» оценкой может считаться как двойка, так и тройка или четвёрка — в зависимости от ожиданий самого ученика и его родителей. Наконец, неудовлетворён-

ность родителей успеваемостью ребёнка формирует дополнительный источник напряжения [10, с. 163].

Феномен школьной тревожности представляет собой специфическое психоэмоциональное состояние, проявляющееся в форме перманентного либо рекуррентного психологического дискомфорта, связанного с образовательной средой и академической деятельностью. Данное состояние характеризуется комплексом предпосылок, включающих повышенную академическую нагрузку, межличностные интеракции в системах «ученик-учитель» и «ученик-ученик», специфику оценочной деятельности, когнитивные трудности в освоении учебного материала и социально-психологические аспекты школьной среды. Возникновение школьной тревожности детерминировано совокупностью факторов, охватывающих индивидуально-психологические характеристики учащегося, особенности семейной среды, применяемые педагогические методики и социально-психологический климат внутри класса [23, 10, 9, 28].

Академическая успеваемость фиксирует количественные показатели: оценки, результаты экзаменов, соответствие формальным требованиям образовательной системы. В её основе лежат объективные критерии и внешнее оценивание.

Изучение научной литературы по данной теме позволяет объединить факторы, влияющие на учебные результаты, в три группы: социально-экономическую [12], социально-психологическую [8] и личностную [22]. Каждая из них отличается своей внутренней организацией и по-разному соотносится с академической успеваемостью и общей школьной результативностью. Соматическое состояние учащихся наряду с организационно-педагогическими условиями — содержательно-методическим компонентом и кадровым обеспечением — распределены между этими группами, поскольку их детерминирующее воздействие распространяется на оба рассматриваемых параметра в равной мере.

Анализ научной литературы позволяет нам отметить, что существует достаточно широкая научная база по изучению взаимосвязь тревожности и академической успеваемости. Множество исследований обращают наше внимание практически на идентичные выводы: младшие подростки с высоким уровнем тревожности могут демонстрировать низкий уровень успеваемости, причем, обратная взаимосвязь также встречается.

Связь между тревожностью и академической успеваемостью фиксируется в ряде исследований как неустойчивая: наиболее отчётливо она проявляется у школьников в период перехода в среднее звено, что само по себе указывает на необходимость дальнейшей эмпирической проработки вопроса. Адаптация к новым образовательным условиям сопряжена с одновременным действием нескольких факторов — сменой преподавательского состава, возросшей учебной нагрузкой и ослаблением социальной поддержки, — и именно их совокупность создаёт почву для формирования тревожных состояний [6, 11, 25, 30, 19, 18, 2].

Выраженная тревожность влечёт за собой нарушения сразу на нескольких когнитивных уровнях: замедляется переработка поступающей информации, снижается темп выполнения заданий, а число допускаемых ошибок увеличивается. Возникает самовоспроизводящийся цикл — академические затруднения усугубляют тревожное состояние, которое, в свою очередь, ведёт к дальнейшему снижению успеваемости.

Картина при этом не столь однозначна. У ряда учащихся с высокими учебными результатами фиксируется не пониженный, а, напротив, повышенный уровень тревожности, что ставит под сомнение прямолинейность предполагаемой зависимости. Данный парадокс указывает на то, что соотношение тревожности и академической успешности значительно сложнее, чем это допускает линейная модель.

Достижение высоких результатов в подобных случаях нередко обеспечивается усиленным самоконтролем и ориентацией на соответствие внешним требованиям — при этом учащийся испытывает существенное психоэмоциональное напряжение.

Адаптивную роль способен выполнять умеренный уровень тревожности: мобилизуя когнитивные ресурсы, он повышает результативность учебной деятельности. Принципиальным оказывается удержание баланса между недостаточной мотивированностью и избыточным напряжением, способным привести к эмоциональному истощению. Через активизацию внутренних ресурсов и формирование ответственного отношения к образовательному процессу умеренная тревожность содействует становлению продуктивной учебной деятельности.

Исследование проводилось в школе № 902 «Диалог». Выборка исследования составляет 100 обучающихся 5-х классов 50 мальчиков 50 девочек.

Предметом анализа выступила характер связи между названными переменными в данной возрастной группе.

Цель исследования: установить связь между уровнем тревожности и академической успеваемостью у обучающихся 5-х классов.

Задачи исследования:

- 1) Провести диагностику уровня тревожности у обучающихся 5-х классов с использованием стандартизированных методик;
- 2) Оценить уровень академической успеваемости у обучающихся 5-х классов по результатам учебной деятельности;
- 3) Выявить статистически значимую связь между уровнем тревожности и академической успеваемостью.
- 4) Разработать психолого-педагогические рекомендации для учителей по оптимизации академической успеваемости у пятиклассников с учетом их уровня тревожности

Гипотеза исследования: существует связь тревожности и академической успеваемости обучающихся 5-х классов.

В исследовании использовались две методики: шкала тревожности Спилберга — Ханина и тест школьной тревожности Филлипса.

Проанализируем полученные эмпирические данные о показателях академической успеваемости и уровня тревожности учащихся 5 класса.

На рисунке 1 представлена структура академической успеваемости в эмпирической выборке, состоящей из 50 мальчиков и 50 девочек возраста 10–11 лет. В современной системе образования программа 5 классов не структурируется по семестрам, только по четвертям, триместрам и биместрам. В школе, где проходило эмпирическое исследование, школьники учатся по четвертям. Для анализа академической успеваемости было принято решение считать среднее арифметическое четвертных оценок за 1 и 2 четверти, каждая из которых также рассчитывалась как среднее арифметическое отметок по всем предметам.

Подавляющее большинство учащихся (78 из 100) имеют оценку «4», что свидетельствует о стабильности учебной деятельности в классе и, вероятно, о достаточно высоком уровне преподавания и мотивации. Только 9 человек (9 %) имеют удовлетворительные оценки, что говорит о низкой доле академической неуспеваемости в данной выборке. 13 % школьников учатся на «отлично», что может указывать на наличие как высокой мотивации, так и, возможно, определённого уровня тревожности, связанного с желанием соответствовать высоким стандартам.

Структура академической успеваемости в исследуемой выборке характеризуется доминированием среднего уровня («4»), что типично для большинства школьных коллективов. Крайние значения (отличники и слабоуспевающие) представлены в меньшинстве. Такая картина позволяет предположить, что основная масса учащихся успешно адаптируется к требованиям средней школы, а проблемы с успеваемостью не носят массового характера.

На рисунке 2 представлены результаты диагностики учащихся по методике «Тест школьной тревожности Филлипса».

У большинства учащихся (46 из 100) выявлен средний уровень общей тревожности, что свидетельствует о наличии у значительной части детей устойчивого, но не критического эмоционального напряжения, связанного с учебной деятельностью и школьной средой в целом. Высокий уровень отмечен у 33 школьников, что указывает на существенную долю детей, для которых школа является постоянным источником беспокойства. Низкий уровень характерен для 21 человека — эти дети демонстрируют эмоциональную устойчивость и спокойное отношение к школьной жизни.

По шкале переживания стресса наблюдается иная тенденция: здесь наибольшее число детей (39) имеют высокий уровень тревожности. Это говорит о том, что для многих пятиклассников наиболее стрессогенным фактором выступает не столько сама учёба, сколько межличностные отношения, необходимость выстраивать контакты в новом коллективе, переживать ситуации социального взаимодействия. Средний уровень отмечен у 32 человек, низкий — у 29.



Рис. 1. Структура академической успеваемости за 1 полугодие

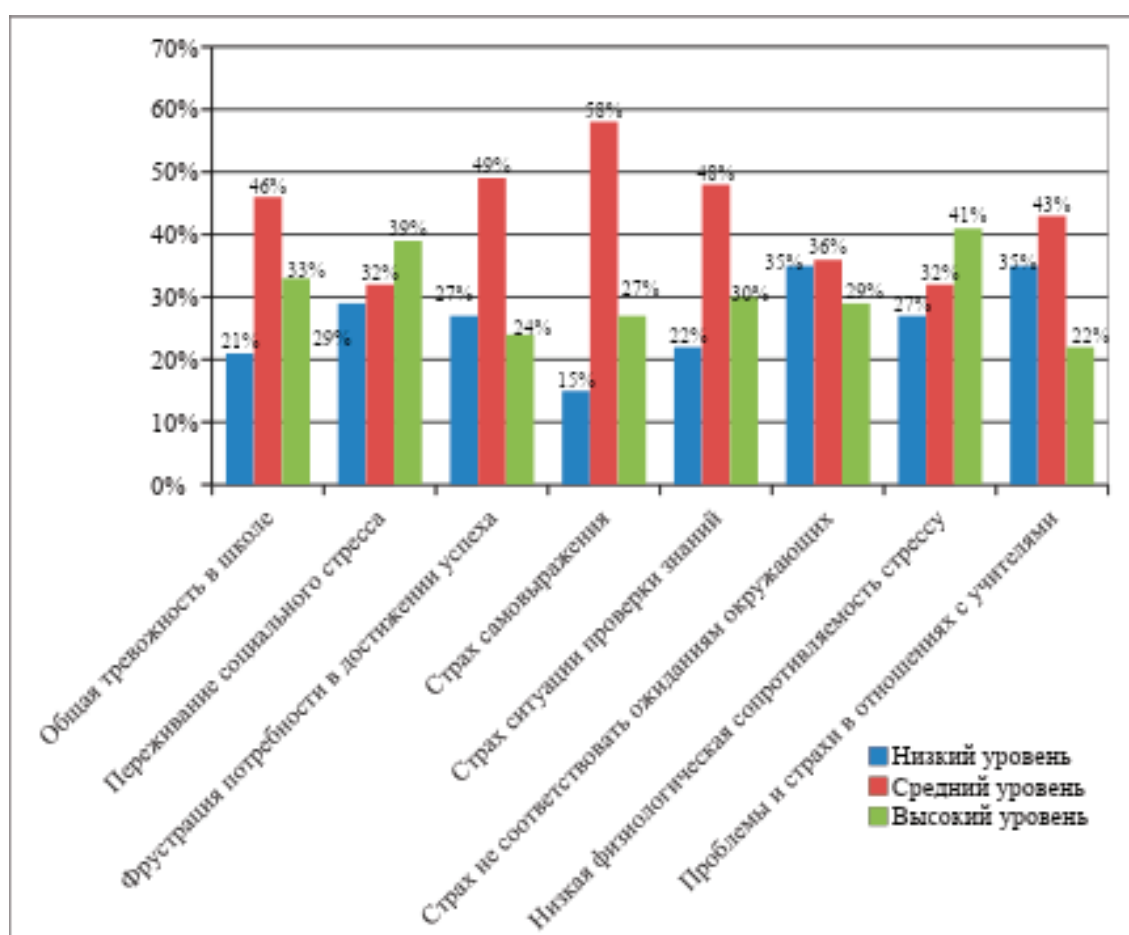


Рис. 2. Результаты по методике «Тест школьной тревожности Филлипса»

По шкале фрустрации потребности в достижении успеха доминирует средний уровень (49 человек), что отражает типичную для данного возраста ситуацию, когда

дети стремятся к успеху, но сталкиваются с трудностями, страхом неудачи или завышенными ожиданиями. Высокий уровень (24 человека) указывает на наличие выра-

женного страха не справиться, а низкий (27) — на отсутствие сильного стремления к достижениям или, напротив, на уверенность в своих силах.

По шкале страха самовыражения наиболее распространён средний уровень (58 человек), что говорит о неуверенности многих детей в ситуациях, требующих проявления собственной инициативы, высказывания мнения или демонстрации знаний перед классом.

У 27 учащихся выявлен выраженный страх, связанный с публичными выступлениями и необходимостью раскрывать себя перед аудиторией, — показатель соответствует высокому уровню по соответствующей шкале.

Распределение по шкале контрольных работ и опросов выглядит следующим образом: 48 учеников демонстрируют средний уровень тревожности, тогда как у 30 зафиксирован высокий. Приведённые цифры свидетельствуют о том, что оценочные процедуры по-прежнему остаются одним из значимых источников стресса среди пятиклассников.

Шкала страха несоответствия ожиданиям окружающих показывает относительно равномерное распределение между уровнями: низкий обнаружен у 35 учеников, средний — у 36, высокий — у 29. Мнение взрослых и сверстников, имеющих значение для ребёнка, а также боязнь не оправдать возлагаемых надежд составляют весомый фактор тревожности для заметной части детей.

Среди показателей выборки по шкале физиологической сопротивляемости стрессу преобладает высокий уровень: он зафиксирован у 41 учащегося. Сниженные адаптационные ресурсы, при которых нервная система быстро истощается под влиянием учебных нагрузок и напряжённых ситуаций, характерны почти для половины пятиклассников, что придаёт данному параметру выраженную диагностическую значимость.

Распределение тревожности в отношении учителей выглядит следующим образом: у 43 респондентов взаимодействие с педагогами сопровождается умеренным эмоциональным напряжением — вероятно, вследствие постепенного привыкания к новым предметникам и их требованиям. Среди оставшихся участников исследования 35 учащихся демонстрируют низкие показатели по данному параметру, тогда как у 22 школьников напряжённость достигает выраженного уровня.

Картина школьной тревожности пятиклассников, полученная с применением методики Филлипса, характеризуется существенной неравномерностью распределения показателей по шкалам. Два параметра выделяются на общем фоне — «Переживание социального стресса» и «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу»: повышенные значения по ним указывают на уязвимость детей в области межличностных отношений и на недостаточную адаптированность к возросшей учебной нагрузке. По прочим измеряемым показателям у большинства учеников фиксируется средний уровень эмоционального напряжения, что типично для адаптационного периода

и не даёт оснований констатировать широко распространённое неблагополучие.

Обратимся к рисунку 3. Личностная тревожность отражает устойчивую склонность ребёнка воспринимать разнообразные обстоятельства как потенциально опасные и отвечать на них соответствующим эмоциональным состоянием.

Наиболее многочисленную группу образуют 42 учащихся со средним уровнем данного показателя. Умеренная эмоциональная чувствительность позволяет этим детям переживать беспокойство в напряжённых обстоятельствах, не утрачивая при этом способности регулировать собственные реакции и приспосабливаться к изменяющимся условиям. Подобный уровень тревожности принято рассматривать как нормативный для соответствующего возраста.

У 29 школьников зафиксирован высокий уровень, что составляет около трети всей выборки. Школьная среда воспринимается такими учащимися преимущественно как источник постоянной угрозы: им свойственны повышенная ранимость, мнительность и неуверенность в собственных силах. Подобная личностная особенность способна стать фактором риска в отношении формирования дезадаптации и ослабления академической мотивации.

Столько же участников — 29 человек — показали низкий уровень тревожности. Спокойствие и уверенность в себе отличают таких детей от сверстников: учёба и межличностные отношения реже становятся для них источником переживаний. Вместе с тем низкие значения данного показателя в ряде случаев сопряжены со сниженным чувством ответственности либо недостаточной ориентацией на достижение результата.

Ситуативная тревожность характеризует актуальное психоэмоциональное состояние ребёнка — то, как он реагирует на конкретные обстоятельства: предстоящую контрольную работу, ответ у доски или конфликт с одноклассником.

Высокий уровень выявлен у 32 человек. Это наиболее многочисленная группа по данной шкале. Высокий уровень ситуативной тревожности у трети пятиклассников свидетельствует о том, что они находятся в состоянии значительного нервно-психического напряжения. Текущая учебная и социальная нагрузка воспринимается ими как стрессовая, что может приводить к снижению концентрации внимания, ухудшению памяти и, как следствие, к ошибкам в учебной деятельности.

Средний уровень фиксируется у 40 человек. Для этой группы школьников текущие события вызывают умеренное беспокойство, которое не дезорганизует их деятельность, а иногда может даже выступать мобилизующим фактором.

Низкий уровень был отмечен у 28 человек. Дети в данной подгруппе демонстрируют эмоциональную стабильность и спокойствие в конкретных ситуациях. Они менее подвержены влиянию стрессовых факторов «здесь и сейчас».

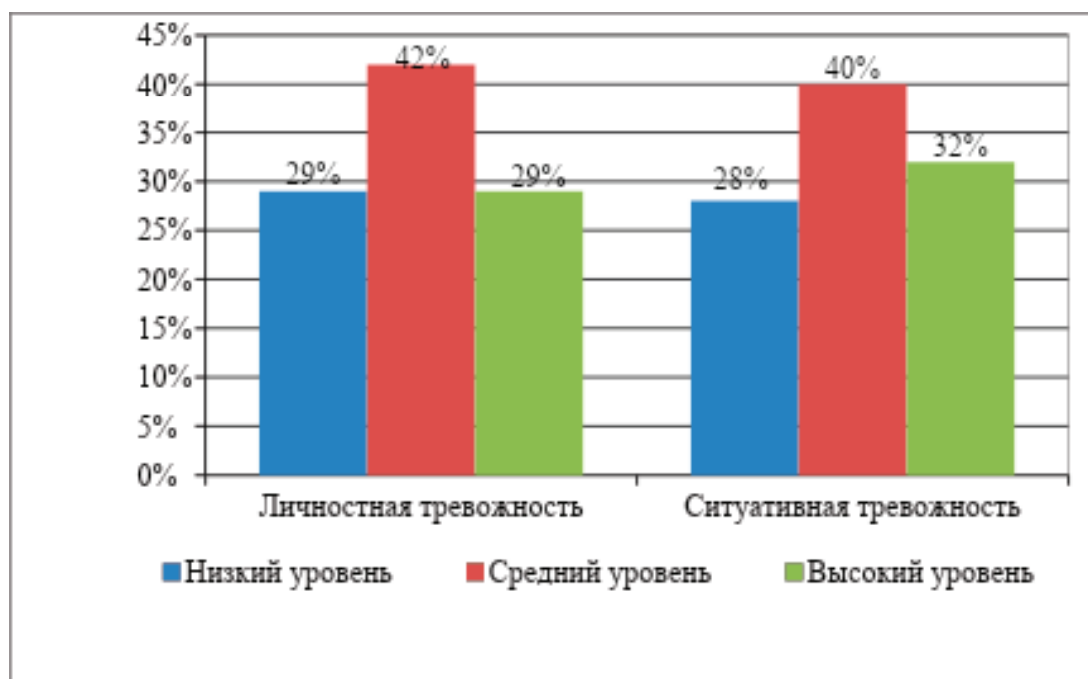


Рис. 3. Результаты по шкале Спилбергера — Ханина

В таблице 1 представлены результаты оценки критерия Спирмена. Все коэффициенты корреляции отрицательные и статистически значимы ($p < 0,001$), что свидетельствует о наличии устойчивой обратной связи: чем выше уровень тревожности по соответствующей шкале, тем ниже академическая успеваемость.

Наиболее сильная связь наблюдается между фрустрацией потребности в достижении и успеваемостью (коэффициент Спирмена $-0,564$). Это означает, что у детей, испытывающих выраженный страх неудачи, ощущение невозможности достичь успеха, академические результаты существенно ниже. Данная шкала отражает внутренний конфликт между стремлением к успеху и страхом не справиться, что напрямую влияет на учебную мотивацию и результативность.

Сильные связи также выявлены для личностной тревожности ($-0,544$), ситуативной тревожности ($-0,545$), а также страхов и проблем в отношениях с учителями ($-0,503$) и низкой физиологической сопротивляемости стрессу ($-0,438$). Более умеренные по силе связи характерны для общей тревожности в школе ($-0,409$), страха ситуации проверки знаний ($-0,392$), страха самовыражения ($-0,385$), переживания социального стресса ($-0,354$) и страха несоответствия ожиданиям ($-0,350$).

Высокие значения по шкалам ситуативной и личностной тревожности указывают на то, что как устойчивая черта личности, так и текущее эмоциональное состояние ребёнка существенно мешают учебной деятельности. Такие дети склонны воспринимать школьную среду как угрожающую, что снижает их когнитивные ресурсы и концентрацию внимания.

Фрустрация потребности в достижении как показатель отражает глубокий внутренний барьер. Страх не оправ-

дать ожидания (свои или чужие) приводит к снижению учебной активности, избеганию сложных задач и, как следствие, к более низким оценкам.

Высокий уровень тревожности по вопросам страхов в отношениях с учителями говорит о том, что эмоциональный климат в классе и отношения с педагогами играют ключевую роль. Дети, испытывающие страх перед учителем или быстро истощающиеся от школьных нагрузок, показывают худшие результаты. Факторы социального стресса и страха самовыражения указывают на то, что трудности в коммуникации, страх публичных ответов и межличностные конфликты также негативно сказываются на учёбе.

Тем не менее, данные трудно трактовать однозначно. В исследовании выявлена статистически значимая обратная корреляция между уровнем тревожности и успеваемостью. Это означает, что в среднем по выборке более тревожные дети учатся хуже. Но в теоретическом обзоре литературы отмечалось, что среди отличников также встречаются дети с высоким уровнем тревожности. Это прямо противоречит общей тенденции. Получается, что высокий уровень тревожности может, как мешать, так и, в отдельных случаях, сопутствовать высокой успеваемости.

Коэффициенты корреляции для личностной ($-0,544$) и ситуативной ($-0,545$) тревожности практически идентичны и очень высоки, теоретически это разные конструкты. Личностная тревожность — это устойчивая черта (склонность), а ситуативная — реакция на конкретный стрессор (например, контрольную). Если бы связь была чисто причинно-следственной (тревожный характер мешает учиться), то ситуативная тревожность могла бы иметь меньший вес. Их равенство говорит о том,

Таблица 1. Результаты оценки критерия Спирмена между шкалами тревожности и академической успеваемостью за 1 полугодие

| | | Успеваемость |
|---|------------------------|--------------|
| Общая тревожность в школе | Коэффициент корреляции | -,409** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,000 |
| | N | 100 |
| Переживание социального стресса | Коэффициент корреляции | -,354** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,000 |
| | N | 100 |
| Фрустрация потребности в достижении | Коэффициент корреляции | -,564** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,000 |
| | N | 100 |
| Страх самовыражения | Коэффициент корреляции | -,385** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,000 |
| | N | 100 |
| Страх ситуации проверки знаний | Коэффициент корреляции | -,392** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,000 |
| | N | 100 |
| Страх несоответствия ожиданий | Коэффициент корреляции | -,350** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,000 |
| | N | 100 |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | Коэффициент корреляции | -,438** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,000 |
| | N | 100 |
| Страхи и проблемы в отношениях с учителями | Коэффициент корреляции | -,503** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,000 |
| | N | 100 |
| Личностная тревожность | Коэффициент корреляции | -,544** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,000 |
| | N | 100 |
| Ситуативная тревожность | Коэффициент корреляции | -,545** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,000 |
| | N | 100 |

что для пятиклассников школьная среда настолько стрессогенна, что ситуативные страхи становятся постоянным фоном, неотличимым от личностной черты. Это стирает грань между состоянием и свойством личности.

Страх несоответствия ожиданиям (-0,350) и фрустрация потребности в достижении (-0,564) сильно коррелируют с низкой успеваемостью, но часто именно отличники и дети с высокой успеваемостью испытывают наибольшее давление со стороны родителей и учителей. У них формируются завышенные стандарты и страх их не оправдать. То есть, те самые факторы (страх несоответствия), которые статистически тянут успеваемость вниз, могут быть и двигателем для достижения высоких результатов у части детей.

Структура успеваемости в выборке стабильна: 78 % учатся на «4», неуспевающих мало. При этом диагностика тревожности показывает, что у значительной части детей (до 30–40 %) отмечаются высокие уровни тревожности по разным шкалам (социальный стресс, низкая стрессоустойчивость). Вероятно, это может свидетельствовать о том, что дети используют компенсаторные механизмы

(например, «зубрёжку»), которые позволяют получать удовлетворительные оценки ценой огромного нервного напряжения.

Выявленные противоречия в интерпретации связи тревожности и академической успеваемости (общей) обуславливают необходимость более дифференцированного анализа. Статистически значимая обратная корреляция, полученная по критерию Спирмена, подтверждает общую тенденцию: чем выше тревожность, тем ниже средний балл успеваемости за первое полугодие. Однако неоднородность этой связи и отсутствие границы между личностной и ситуативной тревожностью в условиях школы требуют уточнения.

Для преодоления указанных противоречий и углубления анализа целесообразно перейти от интегрального показателя академической успеваемости к успеваемости по конкретному учебному предмету.

Абстрактность математики, жёсткость её критериев оценки и постоянное присутствие проверочных работ делают этот предмет особенно уязвимым к тревожным состояниям учащегося. Логическое мышление, которого

требует дисциплина, сочетается с однозначностью ответов — а значит, с неизбежным страхом ошибиться. Именно эта специфика позволяет рассматривать математику как показательный случай для проверки того, насколько выявленная закономерность воспроизводится в разных предметных областях.

Для того чтобы установить характер связи между тревожностью и учебными результатами по данной дисциплине, были рассчитаны коэффициенты ранговой корреляции Спирмена — между шкалами тревожности и оценками по математике за второй учебный период.

Применительно к математике прослеживается та же закономерность, что и в отношении успеваемости в целом: чем выше уровень тревожности у учащегося, тем ниже оказываются его результаты — зависимость носит статистически подтверждённый характер. Это означает, что для пятиклассников высокий уровень тревожности является фактором, затрудняющим освоение именно математического материала.

Однако стоит отметить, что абсолютные значения коэффициентов корреляции в таблице 2 в целом ниже,

чем в таблице 1 (общая успеваемость). Это говорит о том, что влияние тревожности на успеваемость по математике, хотя и является значимым, но выражено несколько слабее, чем его влияние на средний балл по всем предметам.

Среди выявленных предикторов заметное место занимают ситуативная тревожность (коэф. = -0,377; $p < 0,001$) и личностная тревожность (коэф. = -0,335; $p < 0,001$).

Два рассмотренных показателя указывают на то, что при решении математических задач когнитивные процессы оказываются уязвимы как перед устойчивыми личностными чертами, так и перед ситуативным психоэмоциональным напряжением — например, возникающим накануне контрольной работы.

Среди выявленных связей особого рассмотрения требует шкала, отражающая неверие в собственные силы и страх потерпеть неудачу (коэф. = -0,361; $p < 0,001$). Когда учащийся сталкивается с нестандартными или трудоёмкими заданиями, подобная установка закономерно приводит к отказу от их выполнения, что непосредственно сказывается на итоговых оценках.

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа по критерию Спирмена: предмет «Математика», 2 четверть

| | | Успеваемость по математике за 2 четверть |
|---|------------------------|--|
| Общая тревожность в школе | Коэффициент корреляции | -,289** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,003 |
| | N | 100 |
| Переживание социального стресса | Коэффициент корреляции | -0,152 |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,132 |
| | N | 100 |
| Фрустрация потребности в достижении | Коэффициент корреляции | -,361** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,000 |
| | N | 100 |
| Страх самовыражения | Коэффициент корреляции | -,277** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,005 |
| | N | 100 |
| Страх ситуации проверки знаний | Коэффициент корреляции | -,325** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,001 |
| | N | 100 |
| Страх несоответствия ожиданий | Коэффициент корреляции | -0,180 |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,074 |
| | N | 100 |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | Коэффициент корреляции | -,312** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,002 |
| | N | 100 |
| Страхи и проблемы в отношениях с учителями | Коэффициент корреляции | -,272** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,006 |
| | N | 100 |
| Личностная тревожность | Коэффициент корреляции | -,335** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,001 |
| | N | 100 |
| Ситуативная тревожность | Коэффициент корреляции | -,377** |
| | знач. (двухсторонняя) | 0,000 |
| | N | 100 |

Повышенная утомляемость и истощение нервной системы под воздействием учебных нагрузок (коэф. = -0,312; $p < 0,001$) препятствуют сохранению той степени концентрации, без которой выполнение сложных вычислений и построение последовательных логических рассуждений становятся затруднительными.

При этом ряд шкал обнаружил более слабую прогностическую связь именно с математической успеваемостью по сравнению с общей академической результативностью. Переживание социального стресса (коэф. = -0,152; $p = 0,132$) и тревога несоответствия чужим ожиданиям (коэф. = -0,180; $p = 0,074$) не преодолели порог статистической значимости ($p > 0,05$), что свидетельствует об ограниченных возможностях этих факторов как предикторов успешности в данной дисциплине.

Совместный анализ таблиц 1 и 2 выявляет обратную зависимость между уровнем тревожности и академическими показателями пятиклассников — как в отношении общей успеваемости, так и результатов по математике. Зафиксированная закономерность согласуется с исходной гипотезой исследования: рост тревожности сопряжён со снижением учебных результатов.

Вместе с тем сравнение двух случаев обнаруживает заметные различия по степени выраженности связи. Совокупный средний балл демонстрирует более тесную взаимосвязь с тревожностью, чем результаты по математике. Объяснение этому можно найти в самой природе данного показателя: интегральная оценка успеваемости отражает не только предметные знания, но и общую работоспособность учащегося, его мотивационный фон и эмоциональное состояние на протяжении всего учебного процесса. Математические же результаты в значительной мере определяются конкретными когнитивными навыками, которые сохраняют относительную устойчивость даже при наличии диффузной тревожности.

Структура значимых предикторов также разграничивает оба случая. Применительно к математике одним из ключевых негативных факторов выступает тревога, связанная с ситуацией проверки знаний: регулярные контрольные работы и наличие единственно правильного ответа формируют дополнительное напряжение. Переживание социального стресса и страх несоответствия ожиданиям окружающих, значимые для общей успеваемости, в случае математики статистически значимыми не являются. Из этого следует, что успешность в данном предмете определяется преимущественно внутренними ресурсами учащегося — способностью совладать с когнитивной нагрузкой и стрессом, — а не положением в учебной группе или страхом социального осуждения.

Выявленная дифференцированность взаимосвязей указывает на необходимость более детального изучения того, как тревожность соотносится с академическими результатами в различных предметных областях.

Заключение. Под школьной тревожностью понимается состояние эмоционального дискомфорта, которое возникает в связи с предвосхищением неудачи, угрозы или не-

благополучия в учебной либо социальной сфере школьной жизни. Различаются два её варианта. Первый — личностная тревожность — представляет собой относительно стабильную черту, при которой разнообразные ситуации воспринимаются субъектом как несущие угрозу. Второй вариант, обозначаемый как ситуативная, или реактивная, тревожность, носит временный характер: напряжение и беспокойство возникают в ответ на конкретный стрессогенный стимул — контрольную работу или ответ у доски.

Академическая успеваемость рассматривается как формализованная мера учебных достижений. Количественным выражением этого показателя служит средний балл, в данном исследовании вычислявшийся как среднее арифметическое оценок за первую и вторую четверти.

Связь между повышенным уровнем тревожности и снижением учебных показателей, согласно имеющимся данным, остаётся нестабильной. Наиболее отчётливо она прослеживается у школьников в период вхождения в систему основного образования, что само по себе указывает на необходимость дальнейших эмпирических исследований. Формирование тревожных состояний обусловлено совокупностью взаимосвязанных обстоятельств: освоением новых образовательных условий, сменой педагогического состава, возросшей интенсивностью учебной нагрузки и недостаточностью социальной поддержки.

Повышенная тревожность существенно снижает когнитивную эффективность, затрудняя восприятие и обработку информации, замедляя выполнение учебных задач и повышая вероятность ошибок, что формирует замкнутый цикл академической неуспеваемости.

Исследование проводилось на выборке из 100 обучающихся 5-х классов (50 мальчиков, 50 девочек) в возрасте 10–11 лет. Анализ структуры успеваемости показал, что большинство детей (78 %) имеют стабильный средний балл «4» (хорошо), 13 % являются отличниками (средний балл «5»), а 9 % детей слабоуспевающими (средний балл «3»). Диагностика тревожности по методике Филлипса выявила, что средний уровень общей школьной тревожности характерен для 46 % детей, а высокий — для 33 %. Наиболее выраженные проблемы наблюдаются по шкалам «Переживание социального стресса» (высокий уровень у 39 человек) и «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» (41 человек), а также «Страх самовыражения» (средний и высокий уровень у 85 человек). Результаты по методике Спилбергера — Ханина показали схожую картину: по 29 человек имеют низкий и высокий уровень как личностной, так и ситуативной тревожности, остальные — средний. Корреляционный анализ по критерию Спирмена подтвердил статистически значимую обратную связь между всеми основными шкалами тревожности и академической успеваемостью. Наиболее сильная отрицательная связь выявлена для фрустрации потребности в достижении, личностной тревожности и ситуативной тревожности. Однако есть аспекты, которые демонстрируют противоречивость полученных данных, что обусловило необходимость более дифференцированного

анализа, в связи, с чем был проведен корреляционный анализ по критерию Спирмена между шкалами тревожности и показателем академической успеваемости за 2 четверть по предмету «Математика». Результаты в целом

подтверждают общую направленность результатов по общей академической успеваемости, однако, есть различия, которые формулируют необходимость в последующем углубленном изучении феномена.

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. СПб: Питер, 2008. 400 с.
2. Бондаренко И. Н. Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15, № 3. С. 23–37.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; Под ред. [и со вступ. ст., с. 5–32] В. В. Давыдова; [Авт. коммент. В. В. Давыдов и др.]. М.: Педагогика, 1991. 479 с.
4. Габдулхакова М. В. Соотношение толерантности к неопределённости, мотивации к успеху, мировосприятия и тревожности у студентов мужского и женского пола в высших учебных заведениях г. Казани // Образование и саморазвитие. 2019. Т. 14. № 1. С. 45–56.
5. Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2001. 688 с.
6. Горбенко И. А. Влияние личностной тревожности на академическую успеваемость подростков // Актуальные вопросы психологического состояния общества, как фактора общего благополучия. Махачкала: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство АЛЕФ», 2022. С. 101–105.
7. Давыдов В. В. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 томах. Том 2. М-Я. / В. В. Давыдов. М: Большая Российская энциклопедия, 1999. 675 с.
8. Джантеев Р. Т. Проблема академической успешности и успеваемости: теоретический анализ понятия и сущности // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 6.
9. Иванова Н. В., Кокорева Н. Е., Севастьянова А. Д. Значимые для школьников причины тревожности относительно перехода в пятый класс // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2021. № 07 (60).
10. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. СПб.: Питер, 2005. 412 с.
11. Камышников Р. С. Проявление тревожности у подростков с разным уровнем академической успеваемости // Новой школе — здоровые дети. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024. С. 107–110.
12. Керша Ю. Д. Социально-экономическая композиция школы как фактор воспроизводства неравенства в образовании // Вопросы образования. 2020. № 4. С. 85–112.
13. Коломинский Я. Л. Психологическая культура детства / Я. Л. Коломинский, О. В. Стрелкова. Минск: «Вышэйшая школа», 2013. 150 с.
14. Крейг Г. Психология / Г. Крейг, Д. Бокум. СПб.: Питер, 2019. 940 с.
15. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 640 с.
16. Никитина А. А., Разумова В. В. Факторы возникновения и развития тревожности у детей старшего дошкольного возраста // Нижегородский психологический альманах. 2022. № 1.
17. Павлова А. С. Школьная тревожность: понятия и возможные причины психоэмоциональной напряженности у детей и подростков // XVI Машеровские чтения: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 21 октября 2022 года. Том 1. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2022. С. 287–289.
18. Парфенова Т. А. Взаимосвязь уровня проявления тревожности и успешности в учебной деятельности младших подростков // Поволжский пед. вестн. 2015. № 3(8). С. 76–80.
19. Полунина Л. В. Повышенная школьная тревожность как фактор снижения успеваемости учащихся пятых классов // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2012. № 2. С. 92–98.
20. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
21. Скрынникова Н. В. Личностная тревожность и ее проявление в младшем подростковом возрасте // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том.4 № 1. с. 134–142.
22. Слободская Е. Р., Сафронова М. В., Ахметова О. А. Личностные особенности и стиль жизни как факторы школьной успеваемости подростков // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 70–79.

23. Соболева Л. Г., Новак Н. Г., Шаршакова Т. М. Оценка уровня тревожности детей школьного возраста // Проблемы здоровья и экологии. 2013. № 4 (38). С. 123–128.
24. Тревога. Тревожность. Явления тревожного ряда / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 2009. 386 с.
25. Турукбаева А. К. Методология и методы исследования состояния и причин неуспеваемости у современных школьников // Бюллетень науки и практики. 2022. Т. 8, № 1. С. 271–280.
26. Фанталова Е. Б. Ценности и внутренние конфликты: теория, методология, диагностика: монография. М.: Директ-Медиа, 2015. 137 с.
27. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». / З. Фрейд. М.: Азбук-Классика, 2021. 192 с.
28. Цугаева Р. Р. Особенности проявления тревожности на разных этапах школьного образования // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 24 декабря 2024 года. Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2024. С. 295–297.
29. Aicardi J. Diseases of the Nervous System in Childhood /j. Aicardi. Cambridge University Press, 2007. 966 с.
30. Borisova I. V. Adaptation in Students of 5th Classes: Relationship between School Anxiety and Learning Motivation. Psychological Science and Education. 2018. № 23. P. 22–28.

Социально-психологическая профилактика суицидального риска у подростков

Брагина Татьяна Вячеславовна, студент магистратуры
Московский государственный психолого-педагогический университет

В работе рассматриваются подходы к построению профилактической программы, предназначенной для подростков группы суицидального риска и основанной на развитии межличностного эмоционального интеллекта, эмпатии и навыков распознавания эмоций. Анализируются психологические механизмы, связывающие дефицит эмоциональной компетентности с суицидальным поведением в подростковом возрасте. Описываются ключевые компоненты программы и обосновывается необходимость комплексного подхода, сочетающего когнитивные, поведенческие и групповые методы работы. Особое внимание уделяется специфике российского контекста и возможностям адаптации программы к условиям образовательных учреждений.

Ключевые слова: суицидальный риск, эмоциональный интеллект, подростки, эмпатия, профилактическая программа, управление эмоциями, психологическая помощь.

Подростковый суицид остаётся одной из наиболее тревожных проблем современного российского общества. По данным Росстата, в 2023–2024 годах показатели суицидальных попыток среди подростков 14–17 лет превышают среднемировые значения в 1,5 раза, причём в регионах Сибири и Дальнего Востока эта диспропорция достигает двукратного уровня. Ситуация усугубилась в период пандемии и последующей социальной нестабильности.

Исследования последних лет всё более уверенно указывают на дефицит эмоциональной компетентности как на центральный психологический механизм. А. Б. Холмогорова и С. В. Воликова, проанализировавшие данные 342 подростков из кризисных центров Москвы и Московской области, установили: у 87 % подростков с суицидальными попытками фиксируется низкий уровень распознавания собственных эмоций и практически полное отсутствие навыков их вербализации [6]. Речь идёт не просто о «трудном возрасте» — речь о системной неспособности понять, что именно происходит внутри, назвать это состояние и найти конструктивный способ с ним справиться.

Традиционный взгляд связывал подростковые суициды преимущественно с депрессией, семейными конфликтами или буллингом. Эти факторы, безусловно, значимы. Однако практика демонстрирует: далеко не все подростки, переживающие травлю или развод родителей, совершают суицидальные действия. Защитным барьером здесь выступает именно эмоциональный интеллект — способность распознать нарастающее напряжение, обратиться за помощью, использовать адаптивные стратегии совладания [4].

Дефицит эмпатии усугубляет картину. Подростки группы риска часто оказываются в социальной изоляции — не потому, что их отвергают, а потому, что сами не способны считывать эмоциональные сигналы окружающих, правильно интерпретировать намерения сверстников, выстраивать взаимную поддержку. Они склонны воспринимать нейтральные действия как враждебные, не замечают знаков беспокойства со стороны близких, не обращаются за помощью, даже когда она доступна [2].

Было выдвинуто предположение о том, что проведение социально-психологической программы профилактики, направленной на развитие межличностного эмоционального интеллекта, эмпатии, распознавания и управления эмоциями, приведёт к статистически значимому снижению уровня суицидального риска у подростков экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Для проверки этого предположения было проведено эмпирическое исследование, разработана и реализована формирующая программа социально-психологической профилактики суицидального риска у подростков и проведена оценка её эффективности.

Исследование проводилось на базе ГБУ «Центр диагностики и консультирования» Краснодарского края. В исследовании приняли участие состоящие в группах риска 68 обучающихся в возрасте 14–15 лет, 34 из которых вошли в экспериментальную группу (ЭГ) и 34 — в контрольную (КГ).

Для диагностики уровня суицидального риска у подростков использовался ряд методик:

1. Опросник суицидального риска (модификация Т. Н. Разуваевой). Экспресс-диагностика суицидального риска и выявление уровня сформированности суицидальных намерений с целью предупреждения серьёзных попыток самоубийства.
2. Суицидальная мотивация (Ю. Р. Вагин). Позволяет выявить и количественно оценить семь основных мотивационных аспектов суицидального поведения.
3. Методика определения доминирующего состояния Л. В. Куликова (краткий вариант).
4. Опросник эмоционального интеллекта (Н. Холл).
5. Эмоциональный интеллект Д. В. Люсина.

В исследовании были использованы методы описательной статистики, непараметрический U-критерий Манна — Уитни для сравнения независимых выборок (ЭГ и КГ), а также критерий Вилкоксона для оценки достоверности сдвигов внутри групп. При статистической обработке полученных эмпирических данных использовалась программа Statistica 10. Уровень статистической значимости — $p \leq 0,05$.

Таблица 1. Сравнительные результаты диагностики суицидального риска

| Фактор риска | Констатирующий этап | Контрольный этап | Критерий Вилкоксона (W) | Уровень значимости (p) |
|-----------------------------------|---------------------|------------------|-------------------------|------------------------|
| Экспериментальная группа (n = 34) | | | | |
| Аффективность | 7,2 ± 2,1 | 5,9 ± 1,8 | 45 | $p < 0,01$ |
| Несостоятельность | 6,5 ± 1,9 | 5,6 ± 1,7 | 78 | $p < 0,05$ |
| Социальный пессимизм | 5,8 ± 1,8 | 5,1 ± 1,5 | 102 | $p < 0,05$ |
| Антисуицидальный фактор | 8,4 ± 1,6 | 9,3 ± 1,4 | 65 | $p < 0,01$ |
| Контрольная группа (n = 34) | | | | |
| Аффективность | 6,9 ± 2,2 | 6,8 ± 2,2 | 280 | $p > 0,05$ |
| Несостоятельность | 6,2 ± 1,9 | 6,1 ± 1,8 | 295 | $p > 0,05$ |
| Социальный пессимизм | 5,7 ± 1,8 | 5,6 ± 1,7 | 310 | $p > 0,05$ |
| Антисуицидальный фактор | 8,6 ± 1,7 | 8,7 ± 1,5 | 265 | $p > 0,05$ |

На констатирующем этапе статистическое сравнение выявило значимо более высокий уровень аффективности в ЭГ по сравнению с КГ ($U = 412$, $p < 0,05$), что свидетельствовало о склонности к импульсивным, неконтролируемым эмоциональным реакциям. После проведения программы в ЭГ зафиксирован достоверный спад по данной шкале, а также по шкалам «Несостоятельность» и «Социальный пессимизм». Положительным изменением является рост антисуицидального фактора (внутреннего защитного барьера) в ЭГ ($W = 65$, $p < 0,01$). В КГ значимых изменений не произошло, что подтверждает эффект целенаправленного вмешательства.

Таблица 2. Динамика общего уровня противосуицидальной мотивации и её ключевых компонентов

| Показатель | Группа | Констатирующий этап, $M \pm SD$ | Контрольный этап, $M \pm SD$ | U-критерий Манна — Уитни (межгрупповой) | T-критерий Вилкоксона (внутригрупповой) |
|-------------------------|--------|---------------------------------|------------------------------|---|---|
| | | | | Констатирующий этап (ЭГ/КГ) | Контрольный этап (ЭГ/КГ) |
| Общий уровень мотивации | ЭГ | $86,2 \pm 8,5$ | $94,8 \pm 7,8$ | $U = 495, p > 0,05$ | $U = 320, p < 0,01$ |
| | КГ | $88,1 \pm 8,2$ | $88,0 \pm 8,0$ | | |
| Моральная мотивация | ЭГ | $9,5 \pm 2,3$ | $10,8 \pm 2,2$ | $U = 487, p > 0,05$ | $U = 385, p < 0,05$ |
| | КГ | $9,9 \pm 2,4$ | $9,8 \pm 2,3$ | | |

| Показатель | Группа | Констатирующий этап, М ± SD | Контрольный этап, М ± SD | U-критерий Манна — Уитни (межгрупповой) | T-критерий Вилкоксона (внутригрупповой) |
|-------------------------------|--------|-----------------------------|--------------------------|---|---|
| | | | | Констатирующий этап (ЭГ/КГ) | Контрольный этап (ЭГ/КГ) |
| Нарциссическая мотивация | ЭГ | 10,2 ± 2,4 | 11,5 ± 2,3 | $U = 490, p > 0,05$ | $U = 398, p < 0,05$ |
| | КГ | 10,7 ± 2,3 | 10,6 ± 2,3 | | |
| Мотивация когнитивной надежды | ЭГ | 9,0 ± 2,5 | 10,2 ± 2,4 | $U = 492, p > 0,05$ | $U = 405, p < 0,05$ |

На констатирующем этапе статистически значимых различий между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группами по всем показателям не обнаружено ($p > 0,05$), что свидетельствует об исходной сопоставимости групп. На контрольном этапе после проведения формирующего воздействия ЭГ достоверно превосходит КГ по общему уровню противосуицидальной мотивации ($U = 320, p < 0,01$), а также по её ключевым компонентам: моральной мотивации ($U = 385, p < 0,05$), нарциссической мотивации ($U = 398, p < 0,05$) и мотивации когнитивной надежды ($U = 405, p < 0,05$). Таким образом, данные подтверждают статистически значимую положительную динамику и эффективность проведенной коррекционной программы в экспериментальной группе.

Таблица 3. Динамика устойчивых психологических состояний

| Шкала | Констатирующий этап (ЭГ) | Контрольный этап (ЭГ) | Критерий Вилкоксона (ЭГ) |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Спокойствие / тревога | 56,8 ± 7,1 | 51,5 ± 6,9 | $W = 70, p < 0,01$ |
| Удовлетворённость жизнью | 42,5 ± 9,9 | 48,9 ± 9,5 | $W = 88, p < 0,01$ |
| Образ себя | 51,3 ± 6,5 | 54,8 ± 6,3 | $W = 95, p < 0,05$ |

На констатирующем этапе уровень тревоги в ЭГ был значимо выше, чем в КГ ($U = 430, p < 0,05$). После реализации программы в ЭГ наблюдается достоверное снижение тревожности ($W = 70, p < 0,01$) и значимый рост удовлетворённости жизнью ($W = 88, p < 0,01$), показатель которой приблизился к норме. Улучшение позитивного образа себя ($W = 95, p < 0,05$) свидетельствует о повышении самооценки и самопринятия. В КГ изменения по данным шкалам статистически недостоверны.

Таблица 4. Динамика распределения по уровням общего эмоционального интеллекта (ЭИ)

| ЭИ | Констатирующий этап | | Контрольный этап | | Критерий Вилкоксона (ЭГ) | Критерий Вилкоксона (КГ) |
|------------------|---------------------|------|------------------|------|--------------------------|--------------------------|
| | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | | |
| Внутренний ЭИ | 55,9 | 20,6 | 32,3 | 29,4 | $W = 58, p < 0,01$ | $W = 47, p > 0,05$ |
| Межличностный ЭИ | 52,9 | 20,6 | 50,0 | 20,6 | $W = 62, p < 0,01$ | $W = 50, p > 0,05$ |

В экспериментальной группе (ЭГ) выявлены статистически значимые положительные изменения по обоим показателям: для внутреннего ЭИ ($W = 58, p < 0,01$) и для межличностного ЭИ ($W = 62, p < 0,01$). В контрольной группе (КГ) статистически значимой динамики не обнаружено: для внутреннего ЭИ ($W = 47, p > 0,05$) и для межличностного ЭИ ($W = 50, p > 0,05$).

Таким образом, сравнительный анализ с применением непараметрических критериев (Манна — Уитни, Вилкоксона) подтвердил, что в экспериментальной группе после реализации формирующей программы произошли статистически значимые положительные изменения по всем измеряемым параметрам: снижение суицидального риска, усиление и качественное преобразование противосуицидальной мотивации, улучшение психоэмоционального состояния и рост уровня эмоционального интеллекта. Отсутствие существенной динамики в контрольной группе доказывает, что данные сдвиги являются следствием целенаправленного психолого-педагогического вмешательства, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Развитие эмоционального интеллекта, эмпатии и навыков управления эмоциями представляет собой перспективное направление профилактики суицидального поведения у подростков. Дефицит эмоциональных компетенций выступает

центральный механизм, превращающим объективно тяжёлые, но преодолимые ситуации в субъективно невыносимые, запускающим каскад суицидальных мыслей и действий.

Программа, построенная на последовательном развитии навыков распознавания, осознания, вербализации и управления эмоциями, при соблюдении принципов безопасности, добровольности и пролонгированности демонстрирует измеримые результаты. Однако эффективность достигается не автоматически: требуется высокая квалификация специалистов, адаптация к культурному контексту, система раннего выявления, институциональная поддержка.

Следует отметить, что программа, даже методически безупречная, сталкивается с системными препятствиями при внедрении в российских школах.

Первый барьер — дефицит квалифицированных специалистов. По данным Минпросвещения, на 2024 год средняя нагрузка школьного психолога в регионах составляет 800–1200 учащихся, тогда как нормативно рекомендованная — не более 500. В малых городах и сельской местности ситуация ещё драматичнее: одна ставка психолога на несколько школ, отсутствие возможности для супервизии и повышения квалификации. Ведение группы для подростков суицидального риска требует специальной подготовки, которой не дают в рамках базового психологического образования [5].

Второй барьер — стигматизация психологической помощи. Несмотря на постепенные изменения в общественном сознании, участие в «программе для суицидников» воспринимается многими родителями и самими подростками как клеймо. Здесь помогает ребрендинг: программу представляют как тренинг эмоционального интеллекта, курс развития коммуникативных навыков, подчёркивая её развивающий, а не коррекционный характер.

Третий барьер, пожалуй, самый серьёзный — культурные установки на подавление эмоций, особенно у мальчиков. Российская модель мужественности всё ещё включает табу на открытое выражение уязвимости, грусти, страха. Мальчики-подростки склонны воспринимать разговоры о чувствах как «девчачью ерунду», демонстрировать показное равнодушие или агрессивное сопротивление. Программа эффективно работает с этим сопротивлением через использование «мужских» метафор (эмоциональный интеллект как «апгрейд операционной системы», управление эмоциями как «тюнинг под высокие нагрузки»), включение физических упражнений, работы с телом, спортивных метафор [3].

Четвёртый барьер — отсутствие системы раннего выявления. Программа наиболее эффективна при профилактическом применении, до манифестации суицидального кризиса. Однако в школах зачастую нет работающих протоколов скрининга, педагоги не обучены распознавать признаки суицидального риска, боятся «сделать хуже» и предпочитают не замечать тревожные сигналы. В результате подростки попадают в поле зрения специалистов уже после попытки суицида, когда требуется не профилактика, а интенсивное кризисное вмешательство [1].

Институциональные барьеры дополняются социально-экономическими. Подростки из неблагополучных семей — группа максимального риска — часто просто недоступны для систематической работы: хаотичный режим дня, отсутствие контроля со стороны родителей, миграция между школами и регионами. Программа предполагает регулярное посещение, выполнение домашних заданий, минимальный уровень рефлексии и мотивации. Для части подростков эти условия недостижимы в силу жизненной ситуации [6].

Литература:

1. Быкова В. И., Полухина Ю. П., Львова Е. А., Фуфаева Е. В., Валиуллина С. А. К вопросу о суицидальном поведении подростков — реалии скорпомощного стационара // Консультативная психология и психотерапия. — 2023. — Т. 31, № 2. — С. 68–83. — URL: <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310203> (дата обращения: 07.05.2026).
2. Болеев Т. К., Аманбаева А. М., Топанова Г. Т. Влияние эмоционального интеллекта на суицидальное поведение подростков // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. — 2022 — № 71 (2).
3. Польская Н. А. Эмоциональная дисрегуляция в структуре самоповреждающего поведения // Консультативная психология и психотерапия. — 2018. — Т. 26, № 4. — С. 65–82.
4. Уманская Е., Шерстнева К. Особенности саморегуляции подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. — 2021. — Т. 3, № 3. — С. 112–120. — URL: <https://bppsasu.ru/article/view/10349> (дата обращения: 07.05.2026).
5. Соколова Е. Т., Чечельницкая Е. П. Психология нарциссизма. — Москва : УМК «Психология», 2021. — 89 с.
6. Баринаева, Е. С. Личностные ресурсы как факторы нивелирования рисков суицидального поведения обучающихся / Е. С. Баринаева, Н. Н. Васягина, Е. Н. Григорян // Современный учитель — взгляд в будущее : Сборник научных статей международного научно-образовательного форума, Екатеринбург, 17–18 ноября 2022 года. — Екатеринбург, 2022. — С. 280–283. — DOI 10.26170/ST2022t1-89. — EDN JOWCIU.

Самооценка и образ тела как психологические предикторы нарушений пищевого поведения у женщин: теоретический анализ

Брувеле Полина Александровна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлен теоретический анализ роли самооценки и образа тела в формировании склонности к нарушениям пищевого поведения (НПП) у женщин. Необходимость исследования связана с увеличением числа женщин без клинического диагноза, у которых наблюдаются дезадаптивные пищевые стратегии. Цель работы — обобщение и систематизация научных данных о психологических детерминантах НПП. Рассматривается эволюция научных подходов к изучению проблемы, проводится разграничение клинических расстройств (РПП) и субклинических нарушений (НПП), а также выделяются основные типы НПП (эмоциогенный, ограничительный, экстернальный). Особое внимание уделено самооценке и образу тела как ключевым внутриличностным факторам риска. Показано, что нестабильная, экстернализованная самооценка и выраженная фрагментарность образа тела формируют единый психологический комплекс, связанный с дезадаптивными пищевыми стратегиями. Результаты анализа указывают на необходимость дальнейшего эмпирического изучения возрастных особенностей взаимосвязи данных конструктов у женщин 18–40 лет.

Ключевые слова: нарушения пищевого поведения, самооценка, образ тела, психологические предикторы, женщины, теоретический анализ.

Self-esteem and body image as psychological predictors of eating disorders in women: a theoretical analysis

Bruvele Polina Aleksandrovna, master's student
Togliatti State University (Samara Oblast)

This article presents a theoretical analysis of the role of self-esteem and body image in the development of disordered eating tendencies in women. The study is motivated by the increasing number of women without a clinical diagnosis who nevertheless exhibit maladaptive eating behaviors. The aim of the study is to summarize and systematize existing research on the psychological determinants of disordered eating.

The paper reviews the evolution of scientific approaches to this issue, distinguishes between clinical eating disorders and subclinical forms of disordered eating, and identifies three main types: emotional, restrictive, and external eating. Particular attention is given to self-esteem and body image as key intrapersonal risk factors.

The analysis suggests that unstable, externally contingent self-esteem and a fragmented body image may form a unified psychological pattern associated with maladaptive eating behaviors. The findings highlight the need for further empirical research on age-related differences in the relationship between these constructs among women aged 18–40 years.

Keywords: disordered eating, self-esteem, body image, psychological predictors, women, theoretical analysis.

Введение

В настоящее время нарушения пищевого поведения (НПП) рассматриваются не только в рамках клинической практики, но и как значимая психологическая проблема [1]. У женщин трудоспособного возраста пищевое поведение и отношение к собственному телу часто связаны с внутренними личностными конфликтами и влиянием социокультурных факторов [2, 3].

Возрастная группа женщин от 18 до 40 лет является значимой для исследования. Данный период охватывает переход от ранней зрелости к зрелости и связан с решением комплекса задач развития, включая задачи самоопределения и изменения ценностных ориентиров в условиях возрастных кризисов [3, 4]. Однако большинство классических теоретических моделей НПП были разра-

ботаны и верифицированы преимущественно на подростковых и юношеских выборках. Это создает пробел в научном знании о специфике дезадаптивных пищевых паттернов у женщин в период перехода к средней зрелости (28–40 лет) [6].

Цель статьи — теоретический анализ роли самооценки и образа тела как психологических предикторов склонности к нарушениям пищевого поведения у женщин.

Эволюция научных представлений о нарушениях пищевого поведения

Научные представления о пищевом поведении претерпели значительные изменения — от преимущественно медицинского подхода к комплексному психологическому анализу. На рубеже XIX–XX веков ведущим подходом к объяснению нарушений пищевого поведения был классический психоанализ. Нарушения пищевого поведения

рассматривались как проявление вытесненных бессознательных конфликтов, связанных с ранними этапами психосексуального развития [7, 8].

В рамках данного подхода исследовательский фокус сместился от преимущественно физиологических объяснений к анализу глубинных личностных факторов, лежащих в основе нарушений пищевого поведения [7]. Однако психоаналитические концепции характеризуются ограниченными возможностями эмпирической верификации и в недостаточной степени учитывают влияние современных социокультурных факторов [8]. В связи с этим в современных исследованиях психоаналитические идеи рассматриваются преимущественно как историко-теоретический контекст.

Значительный вклад в развитие представлений о нарушениях пищевого поведения внесли работы Х. Брух, в которых исследовательский фокус был смещён с бессознательных влечений на изучение нарушений идентичности и искажённого восприятия собственного тела [7]. Данный подход заложил методологическую основу для современного понимания взаимосвязи неблагоприятных пищевых привычек и отношения человека к собственному телу [7, 9]. В то же время исследования Х. Брух проводились преимущественно на клинических выборках (в частности, при нервной анорексии) и не охватывали субклинический спектр нарушений у женщин без психиатрического диагноза [8, 10]. В связи с этим в современных исследованиях идеи Х. Брух о значении образа тела используются в сочетании с теориями самооценки и социокультурного влияния, однако требуют уточнения с учётом особенностей взрослой популяции [9, 11].

В современных исследованиях значительное место в изучении нарушений пищевого поведения занимает когнитивно-поведенческая модель (КПТ), разработанная А. Беком и адаптированная К. Фейрберном [11, 12]. В её рамках патологические пищевые паттерны рассматриваются как обусловленные не физиологическими нарушениями, а дисфункциональными убеждениями личности: сверхценной идеей идеальной фигуры, дихотомическим мышлением по принципу «всё или ничего» и катастрофизацией малейших колебаний веса [10, 13]. Данная модель обладает значительной эмпирической поддержкой и легла в основу современных эффективных протоколов психотерапии [12, 13]. В то же время КПТ-модели преимущественно разрабатывались и проверялись на клинических и подростковых выборках, что обуславливает необходимость их адаптации к субклиническим формам нарушений у женщин нормативной популяции 18–40 лет [6, 8, 11].

Важным методологическим аспектом исследования является разграничение смежных, но различающихся по содержанию понятий «расстройство пищевого поведения» (РПП) и «нарушение пищевого поведения» (НПП) [8, 11].

Термин «расстройство пищевого поведения» используется в клинической психиатрии и включает нозологические формы с выраженной клинической симптоматикой, такие как нервная анорексия и нервная булимия, сопровождаю-

щиеся соматическими осложнениями и представляющие угрозу для жизни [8, 10, 14]. Лечение данных состояний, как правило, требует комплексного подхода, включая медикаментозную терапию и стационарное наблюдение [10].

В отличие от тяжёлых клинических форм, «нарушение пищевого поведения» рассматривается в рамках психологической науки и описывает субклинический спектр дезадаптивных пищевых стратегий, которые ещё не достигают уровня психиатрического диагноза, но уже существенно снижают качество жизни личности [6, 15]. Поскольку объектом исследования являются женщины нормативной популяции, работа проводится в рамках психологического подхода, а в качестве основного конструкта рассматривается склонность к НПП [6, 15].

Согласно классификации Т. Г. Вознесенской, основанной на подходе голландской школы Т. Ван Стриен, нарушения пищевого поведения проявляются в трёх основных формах [5, 14]:

1. Эмоциогенное пищевое поведение — использование пищи в качестве средства регуляции аффективных состояний. В основе данного типа лежит алекситимия — затруднённая распознавания и вербализации собственных переживаний. В результате эмоциональные состояния, такие как тревога, одиночество или подавленный гнев, могут интерпретироваться как чувство физического голода [5, 14].

2. Ограничительное пищевое поведение — выраженный когнитивный контроль над питанием, включающий строгие диеты и подсчёт калорий. Данный тип поведения часто используется как способ соответствия социокультурным стандартам внешности. Вместе с тем чрезмерные ограничения могут приводить к утрате контроля над пищевым поведением и возникновению так называемого «эффекта срыва» [5, 14].

3. Экстернальное пищевое поведение — пищевое поведение определяется преимущественно внешними стимулами среды, включая визуальные и обонятельные характеристики пищи, рекламные воздействия и социальные факторы [5, 14].

Все три типа НПП отражают не физиологическую потребность в еде, а специфические способы психологического реагирования личности на внутренние конфликты и внешние стрессогенные воздействия [16].

Самооценка как фактор риска нарушений пищевого поведения

Самооценка является одним из ключевых элементов структуры самосознания и рассматривается как когнитивно-аффективный компонент самоотношения, отражающий уровень принятия личностью собственных качеств и способностей [16]. В рамках концепции С. Р. Пантлеева самооценка рассматривается в тесной взаимосвязи с общим самоотношением и уровнем самопринятия [16].

Особенности функционирования самооценки при склонности к НПП проявляются в её нестабильности

и выраженной зависимости от внешних факторов. При формировании НПП у женщин наблюдается феномен экстернализации самооценки: базовое чувство собственной ценности становится чрезмерно зависимым от показателей массы тела или социального одобрения [6, 20]. Нестабильная самооценка побуждает личность искать способы восстановления субъективного чувства контроля, в результате чего жёсткий контроль над питанием может выполнять компенсаторную функцию [12, 17].

Образ тела как фактор риска нарушений пищевого поведения

Важным психологическим предиктором является субъективный образ тела — сложный многокомпонентный феномен, выходящий за рамки простого визуального восприятия внешности. Согласно концепции В. А. Лабунской, образ тела включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [17]. Образ тела отражает не объективные характеристики внешности, а субъективное восприятие и оценку собственных телесных границ [9, 17].

Е. Т. Соколова подчёркивает, что при склонности к НПП образ тела характеризуется выраженной фрагментарностью и психологической отчуждённостью [9]. Женщина постепенно перестает воспринимать тело как целостный компонент собственной идентичности, рассматривая его преимущественно как объект для коррекции и изменения. Это способствует формированию неудовлетворённости собственным телом (body dissatisfaction), которая в рамках когнитивно-поведенческой парадигмы рассматривается как один из ключевых факторов, запускающих ограничительное пищевое поведение или эмоциональное переедание [12, 9].

Самооценка и образ тела представляют собой взаимосвязанные психологические конструкты: негативное восприятие тела ассоциировано со снижением самопринятия, а нестабильная самооценка препятствует формированию устойчивого позитивного образа «Я» [9, 19]. В зарубежных исследованиях данная связь рассматривается в рамках концепций «инвестиций во внешность» (Т. Cash) и «дискрепантности образа тела» (J. Thompson) [20, 21].

Литература:

1. Хороших П. П. Феномен «нарушение пищевого поведения»: обзор исследований // Актуальные научные исследования. — 2024. — Т. 13, № 2.
2. Дадаева В. А., Драпкина О. М. Типы нарушений пищевого поведения // Профилактическая медицина. — 2021. — Т. 24, № 4. — С. 113–119.
3. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. — М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. — 400 с.
4. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с.
5. Вознесенская Т. Г. Психология нарушений пищевого поведения при ожирении // Неврология и психиатрия. — 2004. — № 2. — С. 2–5.
6. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология. — М.: МЕДпресс-информ, 2008. — 432 с.
7. Брух Х. Очерки по психосоматике пищевого поведения // Клинический психоанализ. — 2001. — Т. 4, № 2. — С. 45–58.

Заключение

Проведённый теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Нарушения пищевого поведения (НПП) представляют собой самостоятельный психологический конструкт, рассматриваемый в рамках субклинического уровня. Разграничение НПП и клинических РПП позволяет анализировать дезадаптивные пищевые паттерны как формы эмоциональной саморегуляции.

2. Центральными внутриличностными факторами склонности к НПП у женщин выступают особенности функционирования самосознания: нестабильная, экстернализованная самооценка и фрагментарный образ тела, находящиеся во взаимосвязи и влияющие на пищевое поведение.

3. Теоретический анализ указывает на возможное наличие возрастной специфики в механизмах функционирования НПП. В период ранней взрослости (18–27 лет) значимую роль могут играть когнитивные искажения образа тела под влиянием социокультурных факторов, тогда как в период перехода к средней взрослости (28–40 лет) усиливается значение эмоциональных механизмов регуляции пищевого поведения.

4. Результаты теоретического анализа подтверждают необходимость дальнейшего эмпирического изучения взаимосвязи самооценки, образа тела и склонности к НПП с учётом возрастных особенностей.

Благодарности

Автор выражает благодарность научному руководителю за ценные рекомендации при подготовке статьи.

Этическое заявление

Статья носит теоретический обзорный характер и не содержит эмпирических данных, полученных с участием людей или животных.

Раскрытие использования ИИ

Инструменты искусственного интеллекта использовались исключительно для редакторской обработки текста, повышения читабельности и структурирования материала. Научные выводы получены автором самостоятельно на основе анализа литературных источников.

8. Соколова Е. Т. Психология самосознания: самооценка и образ тела. — М.: Изд-во МГУ, 2002. — 216 с.
9. Ромацкий В. В., Семин И. Р. Феноменология и классификация нарушений пищевого поведения // Бюллетень сибирской медицины. — 2006. — № 3. — С. 61–69.
10. Малкина-Пых И. Г. Терапия пищевого поведения. — М.: Эксмо, 2007. — 1040 с.
11. Бек А. Когнитивная терапия: полное руководство. — М.: Вильямс, 2006. — 400 с.
12. Фейрберн К. Когнитивно-поведенческая терапия расстройств пищевого поведения. — М.: Диалектика, 2021. — 368 с.
13. Скугаревский О. А. Нарушения пищевого поведения. — Минск: БГМУ, 2007. — 340 с.
14. Ван Стриен Т. Психология нарушения пищевого поведения. — М.: Альпина нон-фикшн, 2023. — 264 с.
15. Полякова О. Н. Диетическая депрессия: психологические аспекты // Журнал прикладной психологии. — 2022. — № 4. — С. 88–95.
16. Пантилеев С. Р. Методика исследования самоотношения. — М.: Смысл, 1993. — 32 с.
17. Лабунская В. А. Психология внешнего облика. — Ростов н/Д: Феникс, 2012. — 400 с.
18. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2011. — 512 с.
19. Тарханова П. М. Социокультурные факторы неудовлетворенности телом и нарушений пищевого поведения // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 1. — С. 15–20.
20. Cash T. F. Cognitive-behavioral perspectives on body image // Encyclopedia of Body Image and Human Appearance. — 2012. — P. 334–342.
21. Thompson J. K. Body Image, Eating Disorders, and Obesity: An Integrative Guide for Assessment and Treatment. — Washington: American Psychological Association, 1996. — 360 p.

Дифференциация панических атак и соматических заболеваний в практике консультирования: когнитивно-поведенческие маркеры

Гончарова Валерия Игоревна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Паническое расстройство остаётся одной из наиболее диагностически сложных нозологий в клинической практике. По данным эпидемиологических исследований, от 15 до 60 % пациентов с паническими атаками первично обращаются к врачам соматического профиля — кардиологам, неврологам, терапевтам — и лишь спустя значительное время направляются к специалистам в области психического здоровья [1]. Такая задержка обусловлена высокой степенью сходства симптоматики: тахикардия, одышка, боли в груди, головокружение и парестезии характерны как для панических эпизодов, так и для ряда органических заболеваний.

В отделениях неотложной помощи около 25 % пациентов с болью в груди имеют паническое расстройство, а до 12 % всех обращений соответствуют его критериям [6].

В практике психологического консультирования дифференциальная диагностика приобретает особое значение: консультант, в отличие от врача, не располагает инструментальными методами исследования. Это предопределяет необходимость владения когнитивно-поведенческими маркерами, позволяющими выявить паническое расстройство на основании анализа когнитивных паттернов, поведенческих стратегий и характера переживания симптомов.

Целью настоящей статьи является систематизация ключевых когнитивно-поведенческих маркеров, приме-

нимых в дифференциации панических атак и соматической патологии в условиях консультативной практики.

Теоретической основой данного подхода служит когнитивная модель паники, предложенная Д. М. Кларком [2]. Согласно этой модели, паническая атака возникает вследствие катастрофической интерпретации нейтральных или умеренно неприятных телесных ощущений. Человек воспринимает, например, учащённое сердцебиение как свидетельство сердечного приступа, что усиливает тревогу, которая, в свою очередь, усиливает физиологическую реакцию — формируется замкнутый круг.

Данная модель позволяет выделить первый ключевой когнитивный маркер — катастрофизацию телесных ощущений. При органических заболеваниях пациент, как правило, сообщает о стабильных или нарастающих симптомах, не связанных с тревожными мыслями; при паническом расстройстве симптоматика имеет выраженную когнитивную составляющую: «Это значит, что я умру», «У меня инфаркт», «Я схожу с ума» [3].

Вторым значимым маркером является interoцептивная гиперчувствительность — повышенная фокусировка на внутренних телесных сигналах и их усиленное восприятие. Исследования показывают, что лица с паническим расстройством демонстрируют повышенную точность в восприятии собственного сердцебиения (ин-

тероцептивная осознанность) и одновременно склонны переоценивать интенсивность ощущений [4]. При соматических заболеваниях гиперчувствительность менее выражена или носит специфический органический характер, не распространяясь на широкий спектр телесных ощущений.

В практике консультирования данный маркер выявляется через анализ описания симптомов: клиент с паническим расстройством, как правило, использует полисимптомный, диффузный язык («что-то не так с моим телом», «я чувствую каждый удар сердца»), тогда как при органической патологии описания более специфичны и стабильны.

Третьим маркером служит характер поведенческих реакций. При паническом расстройстве формируется система защитного поведения: клиент избегает ситуаций, в которых возникали атаки, носит с собой валокардин или нитроглицерин «на всякий случай», постоянно проверяет пульс, требует присутствия сопровождающего. По П. М. Салковскому, защитное поведение парадоксально поддерживает расстройство, поскольку препятствует коррекции катастрофических убеждений [5].

При органических заболеваниях поведенческий паттерн качественно иной: пациент ограничивает активность соразмерно функциональным нарушениям, а не в ответ на тревожные предчувствия. Принципиально важным диагностическим вопросом является: «Чего именно вы боитесь — самого ощущения или того, что оно означает?»

Четвёртым маркером является ситуационный и временной профиль симптомов. Панические атаки характеризуются острым началом (достигают пика за 10 минут), часто привязаны к конкретным ситуациям или возникают в состоянии относительного покоя (ночные атаки). Многие соматические состояния — стенокардия, аритмии — имеют более предсказуемую связь с физической нагрузкой или иными триггерами органической природы [1].

Когнитивный маркер, сопутствующий данному феномену, именуется антиципаторная тревога: при паническом расстройстве клиент испытывает устойчивый страх возникновения следующей атаки, что само по себе становится источником постоянного фонового напряжения. Антиципаторная тревога при органических заболеваниях либо отсутствует, либо носит реалистичный характер.

Когнитивно-поведенческий подход рассматривает и специфические паттерны мышления, сопутствующие паническому расстройству: сверхобобщение («мне всегда плохо в метро»), персонализация (убеждённость в уникальной уязвимости собственного организма), туннельное внимание (выборочная фиксация на телесных сигналах). А. Т. Бек описывал тревожные расстройства как результат систематической переоценки угрозы и недооценки ресурсов совладания [3].

И описанные, и иные ключевые дифференциально-диагностические признаки представлены в таблице 1.

Таблица 1

| Признак | Паническая атака | Соматическое заболевание |
|-----------------------|---|---|
| Телесные ощущения | Усиленное восприятие телесных сигналов, ярко выраженная когнитивная составляющая, | Стабильные, нарастающие симптомы (не связаны с мыслями) |
| Характер боли в груди | Колющая, точечная, меняется при вдохе | Давящая, сжимающая, иррадиирующая |
| Триггеры | Часто «на пустом месте», на фоне стресса | Физическая нагрузка, подъем по лестнице |
| Длительность приступа | Пик — 5–10 минут, редко >30 минут | Вариабельна, может не проходить в покое |
| Пульс | Учащенный, но равномерный | Может быть хаотичным, с паузами |
| Потеря сознания | Практически никогда | Возможна при ряде соматических состояний |
| Защитное поведение | Несоразмерно функциональным нарушениям | Соразмерно нарушениям |

На основании вышесказанного можно сформулировать несколько практических ориентиров:

1. Консультант должен направить клиента к терапевту, кардиологу, эндокринологу и неврологу до начала психологической работы, если соматические заболевания не исключены. Исключение органической патологии — обязательное условие.

2. Анализ когнитивного содержания симптомов. Ключевой вопрос: «Что вы думаете, когда это происходит?» При паническом расстройстве неизменно выявляются катастрофические интерпретации.

3. Оценка защитного поведения. Наличие развернутой системы поведенческих предосторожностей, не связанных с реальными медицинскими ограничениями, — значимый индикатор панического расстройства.

4. Динамика симптомов в ответ на когнитивные вмешательства. Если переключение внимания и когнитивная реструктуризация облегчают симптом — это свидетельствует в пользу функционального происхождения расстройства.

Когнитивно-поведенческие маркеры представляют собой надёжные ориентиры в дифференциации паниче-

ских атак и соматических заболеваний в практике консультирования. Их системное применение, при обязательном соблюдении принципа предварительного медицинского обследования, позволяет повысить точность концептуа-

лизации случая и обоснованность выбора терапевтической стратегии. Перспективным направлением является интеграция данных маркеров в стандартизированные протоколы первичной консультативной оценки.

Литература:

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. URL: https://openlibrary.org/books/OL26405405M/Diagnostic_and_statistical_manual_of_mental_disorders_DSM-5_-_5_.ed.
2. Clark, D. M. A cognitive approach to panic. Behaviour Research and Therapy, 1986, 24(4), 461–470. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3741311/>
3. Beck, A. T., & Emery, G. Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective. New York: Basic Books, 1985. URL: https://openlibrary.org/works/OL2903415W/Anxiety_disorders_and_phobias
4. Ehlers, A., & Breuer, P. Increased cardiac awareness in panic disorder. Journal of Abnormal Psychology, 1992, 101(3), 371–382. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1500594/>
5. Salkovskis, P. M. The importance of behaviour in the maintenance of anxiety and panic: A cognitive account. Behavioural Psychotherapy, 1991, 19(1), 6–19. URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1017/S0141347300011472>
6. Natalie C. Tunnell, Sarah E. Corner, Andres D. Roque, Juliet L. Kroll, Thomas Ritz, Alicia E. Meuret Biobehavioral approach to distinguishing panic symptoms from medical illness. Front Psychiatry. 2024, May 8;15:1296569. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11109415/>
7. Клинические рекомендации «Паническое расстройство». Минздрав РФ, 2024. URL: <https://diseases.medelement.com/disease/%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5>

Теоретический анализ роли культурных сценариев в переживании и преодолении спортивной травмы

Дронова Софья Алексеевна, студент

Научный руководитель: Фаренбрух Анна Сергеевна, преподаватель

Липецкий государственный технический университет

В статье представлен теоретический анализ роли культурных сценариев в переживании и преодолении спортивной травмы. С опорой на социальный конструктивизм и нарративную психологию травма переопределяется как субъективно конструируемая история, а не объективный медицинский факт. Систематизированы доминирующие культурные сценарии — «Воина», «Жертвы» и «Профессионала» — и выявлен их деструктивный потенциал. Проанализированы дискурсивные механизмы формирования данных сценариев через милитаристские метафоры в языке СМИ и тренеров. Теоретически обоснована концепция альтернативных нарративов как методологической основы психологического сопровождения травмированных спортсменов.

Ключевые слова: спортивная травма, культурные сценарии, нарративный подход, социальный конструктивизм, переживание травмы, альтернативные нарративы.

Актуальность исследования обусловлена разрывом между развитием биомедицинских технологий реабилитации и сохраняющейся высокой частотой неблагоприятных психологических исходов у травмированных спортсменов, что фиксирует центральную проблему: доминирующая медико-биологическая модель игнорирует социокультурную и нарративную природу переживания травмы. Объектом выступает процесс переживания и преодоления спортивной травмы, предметом — культурные сценарии как нарративные структуры, опосредующие данный процесс. Цель работы

заключается в теоретическом анализе роли культурных сценариев в переживании и преодолении спортивной травмы и обосновании концепции альтернативных нарративов. Задачи включают: экспликацию теоретических оснований нарративного подхода с опорой на социальный конструктивизм и нарративную психологию; анализ типичных культурных сценариев спортивной субкультуры; исследование дискурсивных механизмов их формирования; разработку теоретических оснований для конструирования адаптивных нарративов выздоровления.

Нарративный подход, укоренённый в конструктивистской парадигме, позволяет переопределить спортивную травму не как объективный медицинский факт или физиологическое повреждение, а как субъективно конструируемую историю, которую спортсмен рассказывает себе и своему социальному окружению. С точки зрения социального конструктивизма, реальность травмы в значительной степени формируется через языковые практики и разделяемые в сообществе значения, а не является прямым отражением биологической дисфункции [1, с. 58]. Опираясь на нарративную психологию, постулирующую, что человеческий опыт организуется и обретает смысл через повествовательные структуры, исследователи утверждают, что способ осмысления спортсменом своего повреждения напрямую модулирует его эмоциональное состояние и стратегии совладания [2, с. 67]. В спортивной субкультуре доминируют несколько типичных культурных сценариев, которые служат готовыми когнитивными и поведенческими шаблонами. Сценарий «Воина» идеализирует отрицание болевых ощущений и дискомфорта, предписывая игнорирование субъективных сигналов тела во имя продолжения деятельности и героического возвращения в строй, что часто ведёт к хронизации патологии и усугублению психологических последствий [3, с. 194]. Прямой противоположностью выступает сценарий «Жертвы», в рамках которого спортсмен переживает глубокую утрату идентичности и впадает в пассивное состояние, экстернализируя контроль над собственной жизнью и процессом восстановления, что создаёт риск развития депрессивной симптоматики и затяжного течения посттравматических реакций [4, с. 32]. Сценарий «Профессионала», сформированный под влиянием технологизации и медикализации современного спорта, характеризуется холодной рациональностью и отстранённым следованием реабилитационному протоколу, при котором тело рассматривается как неисправный инструмент, подлежащий починке, что, обеспечивая эффективность, может подавлять необходимые для полноценного восстановления эмоциональные и экзистенциальные аспекты переживания [5, с. 191]. Данные нарративные структуры не являются внутрилличностными продуктами, а интернализируются спортсменами в процессе первичной социализации в спортивных институтах и поддерживаются постоянным дискурсом тренеров, медицинского персонала и средств массовой информации [1, с. 64].

Анализ дискурса спортивных комментаторов, тренеров и средств массовой информации обнаруживает, что культурные сценарии переживания травмы не являются спонтанными индивидуальными образованиями, а целенаправленно формируются через устойчивые языковые конструкции, среди которых доминирующее поло-

жение занимают милитаристские метафоры, репрезентирующие травму как поражение в битве, а реабилитацию как сражение, требующее беспрекословной мобилизации волевых ресурсов [4, с. 156]. Подобная риторика, апеллирующая к концептам борьбы, прорыва и преодоления, легитимирует сценарий «Воина» и стигматизирует проявления уязвимости, блокируя формирование более дифференцированного отношения к собственному телесному опыту [5, с. 23]. В ответ на выявленную деструктивность доминирующих нарративов теоретически обосновывается концепция альтернативных сценариев, разрабатываемых психологом в процессе сопровождения: нарратив «Диалога с телом» предполагает переход от субъект-объектного отношения к телу как к неисправному инструменту к интерсубъектному взаимодействию, при котором болевой сигнал интерпретируется не как враг, а как коммуникативное сообщение, требующее осознанной интерпретации [5, с. 25]; нарратив «Принятия уязвимости» легитимирует переживание страха и фрустрации как нормативных компонентов восстановления, разрушая токсичную дихотомию силы и слабости [4, с. 157]; нарратив «Трансформации идентичности» позволяет спортсмену интегрировать травматический опыт в расширенную Я-концепцию, находя новые смыслы за пределами профессиональных достижений [5, с. 26]. Практическая ценность разрабатываемой методологической основы заключается в оснащении спортивного психолога инструментарием для деконструкции деструктивных культурных сценариев, доминирующих в индивидуальной истории спортсмена, и совместного переписывания этой истории в сторону более адаптивного, рефлексивного и психосоматически интегрированного нарратива выздоровления, что способствует не только ускорению реабилитации, но и достижению качественно иного уровня психологического благополучия [4, с. 158].

Проведённый анализ позволил достичь поставленной цели и реализовать все задачи. Эксплицированы теоретические основания подхода, показавшие, что травма конституируется как интерсубъективно разделяемая история, формируемая языковыми практиками. Систематизированы три доминирующих культурных сценария — «Воина», «Жертвы» и «Профессионала» — и выявлен их деструктивный потенциал. Анализ дискурса продемонстрировал, что милитаристские метафоры легитимируют сценарий «Воина» и стигматизируют уязвимость. Теоретически обоснованы альтернативные нарративы — «Диалога с телом», «Принятия уязвимости» и «Трансформации идентичности» — как методологическая основа для деконструкции деструктивных сценариев и переписывания истории травмы.

Литература:

1. Лямзин Е. Н., Саванин И. А. Психологические последствия спортивной травмы и способы их преодоления // Гуманитарный научный вестник. — 2020. — № 7. — С. 56–61.

2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Пер. с англ. Е. Руткевич. — М.: Медиум, 1995. — 323 с.
3. Гоменюк М. А., Маслов П. Н., Туров С. Е., Кунгурова А. А., Свистак А. В. Преодоление хронических спортивных травм: передовые профилактические стратегии // Педагогический журнал. — 2024. — Т. 14, № 6–1. — С. 190–198.
4. Колегова Л. Г. Стратегия и способы преодоления спортивной травмы // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. XII Междунар. науч.-практ. конф.: в 3 ч. — Пенза: Наука и Просвещение, 2020. — Ч. 2. — С. 155–158.
5. Железнякова М. Е., Багизаев Ш. Рефлексивный анализ переживания спортивной травмы, как путь ее преодоления // Спортивная психология и спортивная медицина XXI века: проблемы и перспективы: мат. Всерос. науч.-практ. конф. — Коломна: МГОСГИ, 2013. — С. 21–26.

Психологическое консультирование семей в ситуации развода: сопоставительный анализ запросов клиентов и профессиональных практик

Жданова Татьяна Юрьевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлен сопоставительный анализ запросов лиц, переживающих развод ($N = 50$), и актуальных практик психологов-консультантов ($N = 34$). Выявлены основные трудности клиентов (эмоциональное выгорание, конфликты, юридические проблемы); психологическую поддержку считают важной 92,1 % респондентов (средняя оценка — 3,74 из 5). Установлено, что специалисты отдают приоритет помощи детям (58,8 %) и проживанию утраты (35,3 %), а наиболее продуктивным форматом считают чередование индивидуальных и парных сессий (41,2 %). Обнаружено расхождение между запросом клиентов на индивидуальную поддержку и системным видением психологов. Результаты обосновывают необходимость ступенчатой модели психологического сопровождения семьи в ситуации развода.

Ключевые слова: развод, психологическое консультирование, семейный кризис, запросы клиентов, профессиональные практики, детско-родительские отношения, системный подход.

Введение

Развод остается одним из наиболее распространенных и психологически напряженных событий в жизни современной семьи. По данным Росстата, в 2023 году коэффициент разводимости в России составил 4,7 на 1000 человек населения [1]. За этими цифрами стоят глубокие личностные кризисы, затрагивающие всех членов семьи. Динамика общественного интереса к проблеме развода демонстрирует устойчивый рост.

Анализ поисковых запросов по ключевому слову «развод» в период с января 2024 по декабрь 2025 года выявляет четкую сезонность и общий восходящий тренд. В 2025 году наблюдалось увеличение количества запросов на 15–20 % по сравнению с аналогичными периодами 2024 года, с пиковыми значениями в летние месяцы (июль–август 2025 года: около 3,15 млн запросов). Одновременно растет и доля этих запросов в общем поисковом потоке $\frac{1}{4}$ с 0,019–0,021 % в 2024 году до 0,024–0,030 % в 2025 году. Это указывает не только на количественный рост явления, но и на повышение внимания общества к проблеме, что объективно подтверждает ее актуальность и потребность в развитии специализированных форм помощи.

В психологической науке развод рассматривается не как единичный акт, а как длительный процесс системной трансформации, включающий стадии горевания, реорганизацию ролей и потерю ресурсов [2; 3; 4]. Несмотря на развитую теоретическую базу, сохраняется разрыв между декларируемой потребностью в психологической помощи и реальными практиками ее получения, а также между ожиданиями клиентов и методологическими подходами специалистов. Цель настоящей работы — на основе эмпирических данных выявить ключевые точки пересечения и расхождения между запросами клиентов и профессиональными практиками, а также наметить направления совершенствования помощи.

Методология

Исследование базируется на вторичном анализе данных двух онлайн-опросов, проведенных в декабре 2025 года.

— *Выборка 1 — клиенты.* В опросе приняли участие 50 человек, находящихся в ситуации развода, серьезного семейного кризиса или интересующихся темой. Из них 81,6 % — женщины, 47,4 % — в возрасте 25–44 года. Анкета вклю-

чала вопросы о переживаемых трудностях (множественный выбор до трех вариантов), желаемых формах и темах помощи, субъективной важности поддержки (шкала от 1 «совсем не важно» до 5 «крайне важно»), а также о барьерах обращения.

— *Выборка 2 — специалисты.* Опрошено 34 респондента (психологи-консультанты, семейные терапевты, студенты психологических специальностей). Из них 62 % сталкиваются с запросами о разводе «часто» или «очень часто». Анкета содержала вопросы о частоте запросов, применяемых методах, приоритетных целях консультирования (множественный выбор), внутренних и внешних барьерах, а также о наиболее продуктивных форматах работы.

Обработка данных проведена методами описательной статистики и контент-анализа.

Результаты

1. Трудности и запросы клиентов. Основные проблемы, с которыми респонденты сталкиваются в ситуации развода, представлены в таблице 1.

Таблица 1. Структура трудностей, отмечаемых клиентами (в % от общего числа упоминаний)

| Трудности | Доля, % |
|---|---------|
| Эмоциональное выгорание, тревога, депрессия | 39,5 |
| Юридические и бытовые вопросы | 26,3 |
| Конфликты с бывшим партнером | 19,7 |
| Отсутствие социальной поддержки | 14,5 |

Примечание: сумма превышает 100 %, так как респонденты могли выбрать до трех вариантов.

Средний балл субъективной важности психологической помощи составил 3,74 из 5; при этом 92,1 % опрошенных оценили ее значимость не ниже «2» (то есть считают помощь в той или иной мере нужной). Наиболее востребованными форматами являются индивидуальное консультирование (36,8 % от числа ответов) и онлайн-курсы или рабочие тетради для самопомощи (21,1 %). Среди ключевых запросов лидируют эмоциональное восстановление (34,2 %), снижение конфликтности с бывшим партнером (28,9 %) и поддержка детей в период развода (26,3 %).

Среди респондентов, имеющих детей ($n = 29$), 60 % оценили эмоциональное состояние ребенка как страдающее (оценки 3–5 по шкале), а у 40 % детей признаки стресса (плаксивость, агрессия, нарушения сна) проявляются часто или почти всегда. При этом лишь 35 % детей когда-либо получали психологическую помощь.

2. Профессиональные практики. Иерархия целей, которые специалисты ставят в консультировании, отражена в таблице 2.

Таблица 2. Приоритетные цели консультирования (по оценке специалистов, % выбравших)

| Цель | Доля, % |
|--|---------|
| Помощь детям в адаптации, минимизации вреда для них | 58,8 |
| Помощь супругам в проживании утраты и завершении отношений | 35,3 |
| Снижение остроты конфликта и эмоционального накала | 32,4 |
| Налаживание функциональных коммуникаций для совместного родительства | 29,4 |

Наиболее эффективными методологическими подходами названы системный семейный подход (50 % специалистов) и эмоционально-фокусированная терапия (35,3 %). Наиболее продуктивным форматом работы 41,2 % респондентов признают чередование индивидуальных и парных сессий.

Основными внутренними барьерами (со стороны клиентов) психологи считают отрицание проблемы («Мы сами разберемся») — 35,3 %, запрос на «быстрый совет» вместо психологической работы — 29,4 % — и неготовность работать над совместным родительством — 23,5 %. Среди внешних барьеров доминируют финансовая невозможность длительной терапии для клиентов (41,2 %) и нехватка у них времени (23,5 %).

3. Сопоставление запросов и практик. Клиенты ориентированы преимущественно на индивидуальную помощь и эмоциональную поддержку, тогда как специалисты убеждены в необходимости вовлечения всей семейной системы, прежде всего — для минимизации вреда детям. Расхождение в предпочитаемых форматах иллюстрирует таблица 3.

Таблица 3. Предпочитаемые форматы работы: взгляд клиентов и специалистов

| Формат | Клиенты, % | Специалисты, % |
|--|------------------------------------|---|
| Индивидуальное консультирование | 72,0 (суммарная доля предпочтений) | 35,3 (как основная форма практики) |
| Парное/семейное консультирование | незначительная доля | 58,8 (в сочетании с индивидуальной работой) |
| Чередование индивидуальных и парных сессий | не указано | 41,2 (как продуктивный формат) |

Обсуждение

Полученные результаты подтверждают высокую потребность в психологической поддержке при разводе, что согласуется с общемировыми данными [5]. Обнаруженный акцент клиентов на индивидуальном формате и эмоциональном восстановлении закономерен: в остром кризисе человек в первую очередь ищет симптоматическую помощь для себя, не осознавая системных корней проблемы. Профессиональное сообщество, руководствуясь системной моделью, справедливо указывает на необходимость работы с обоими супругами и детьми. Возникающий разрыв может быть уменьшен за счет психопросвещения и разработки ступенчатых моделей, позволяющих начать с индивидуальных консультаций и постепенно переходить к совместной работе.

Высокие финансовые и временные барьеры, отмеченные обеими группами, делают актуальным создание низкопороговых форматов: групп поддержки, краткосрочных кризисных протоколов, онлайн-инструментов. Тот факт, что 41,2 % специалистов уже сейчас считают чередование индивидуальных и парных сессий продуктивным, подтверждает реалистичность такого гибкого подхода.

Отдельного внимания заслуживает проблема детей: при том что 60 % родителей фиксируют у них признаки стресса, специализированную помощь получают лишь 35 %. Это указывает на дефицит доступных детских психологов и недостаточную информированность родителей о возможностях поддержки.

Заключение

Эмпирическое исследование подтвердило высокую востребованность психологического сопровождения развода и выявило ряд содержательных и организационных противоречий между ожиданиями клиентов и профессиональными стандартами. Основные выводы:

1. Ключевые запросы клиентов — эмоциональное восстановление, снижение конфликтности и помощь детям; психологическая поддержка признается важной большинством (средняя оценка — 3,74 из 5).
2. Специалисты ориентированы на системную работу с приоритетом детского благополучия, однако реальный доступ к такой помощи ограничен.
3. Существует расхождение в предпочитаемых форматах: клиенты ждут индивидуальной работы, профессионалы считают необходимой парную или семейную терапию.
4. Главные препятствия — финансовые ограничения и неготовность клиентов к длительной системной работе.

Практические рекомендации

- Развивать низкопороговые формы поддержки (бесплатные онлайн-консультации, группы самопомощи, психообразовательные вебинары), отвечающие первичному запросу клиентов.
- Внедрять ступенчатые модели помощи: на первом этапе — индивидуальное кризисное консультирование, на втором — вовлечение партнера и работа с детской подсистемой.
- Усилить межведомственное взаимодействие с юристами и социальными службами, чтобы снизить влияние практических трудностей на психологическое состояние.
- Повышать психологическую грамотность населения в вопросах постразводного родительства через просветительские программы.

Перспективы исследования связаны с лонгитюдным изучением адаптации детей при различных форматах сопровождения, а также с апробацией предложенной ступенчатой модели.

Литература:

1. Федеральная служба государственной статистики. Демография. Браки и разводы [Электронный ресурс] // URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 15.01.2026).

2. Боулби, Дж. Привязанность = Attachment : [мать и ребенок] / Дж. Боулби. — М.: Гардарики, 2003. — 477 с.
3. Hobfoll, S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. — 1989. — Vol. 44, № 3. — P. 513–524.
4. Коренева, Е. П. Психология семейного кризиса: подходы к семейному консультированию при ненормативных кризисах // Концепт. — 2019. — № 3. — С. 102–107. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-semeynogo-krizisa-podhody-k-semeynomu-konsultirovaniyu-pri-nenormativnyh-krizisah> (дата обращения: 01.12.2025).
5. Аксенов, М. М., Авдеенок, Л. Н. Психология развития личности и поведения детей в семьях разводящихся родителей // Вестник ТГПУ. — 2009. — № 5 (83). — С. 124–128.
6. Алькова, Л. О., Пилюкова, С. С. Переживание ситуации расторжения брака как предиктор депрессивного состояния // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2025. — № 9–1 (108). — С. 126–130. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perezhivanie-situatsii-rastorzheniya-braka-kak-prediktor-depressivnogo-sostoyaniya> (дата обращения: 12.01.2026).
7. Воронина, Т. Д. Развод как социальный феномен в современной России: причины и последствия. Опыт регионального исследования // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. — 2011. — № 1 (13). — С. 21–31. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvod-kak-sotsialnyy-fenomen-v-sovremennoy-rossii-prichiny> (дата обращения: 12.01.2026).
8. Иванова, М. С. Применение медиации при расторжении брака в судебном порядке // Вестник Московского университета МВД России. — 2012. — № 7. — С. 54–60. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-mediatsii-pri-rastorzhenii-braka-v-sudebnom-poryadke> (дата обращения: 12.01.2026).

Разработка и обоснование ступенчатого протокола психотерапии для военнослужащих с хроническим ПТСР и коморбидной депрессией

Жилина Анастасия Александровна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается проблема низкой эффективности монотерапевтических подходов в реабилитации военнослужащих с комплексной боевой травмой — хроническим посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР) и коморбидными депрессивными состояниями. Обосновывается необходимость разработки интегративного подхода, сочетающего элементы терапии принятия и ответственности (АСТ), травма-фокусированной когнитивно-поведенческой терапии (ТФ-КПТ) и десенсибилизации и переработки движениями глаз (ДПДГ). Предлагается теоретическая модель ступенчатого протокола, включающего три фазы: стабилизацию (АСТ), проработку травмы (ТФ-КПТ+ДПДГ) и реинтеграцию (АСТ). Модель направлена на преодоление ограничений монотерапевтических подходов и обеспечивает системное воздействие на когнитивные, эмоциональные, соматические и экзистенциальные аспекты расстройства. Приводятся методологические рекомендации для эмпирической проверки эффективности протокола в рамках рандомизированного контролируемого исследования.

Ключевые слова: хроническое ПТСР, коморбидная депрессия, военнослужащие, ступенчатый протокол, терапия принятия и ответственности АСТ, травма-фокусированная когнитивно-поведенческая терапия ТФ-КПТ, десенсибилизация и переработка движениями глаз ДПДГ, интегративная психотерапия.

Development and substantiation of a stepwise psychotherapy protocol for military personnel with chronic PTSD and comorbid depression

Zhilina Anastasiya Aleksandrovna, master's student
Togliatti State University (Samara Oblast)

Введение

Хроническое посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) в сочетании с депрессивными расстройствами у военнослужащих представляет собой сложный клинико-психологический синдром, характеризующийся взаимным

отягощением симптомов, высокой степенью инвалидизации и социальной дезадаптации [1]. Распространенность коморбидной депрессии у данной категории лиц достигает 50–70 %, что усложняет процесс лечения и реабилитации [2].

Современные доказательные методы психотерапии, такие как травма-фокусированная когнитивно-поведен-

ческая терапия (ТФ-КПТ), десенсибилизация и переработка движениями глаз (ДПДГ) и терапия принятия и ответственности (АСТ), демонстрируют высокую эффективность, однако каждый из них имеет ограничения при работе с комплексной боевой травмой. ТФ-КПТ может вызвать высокий процент отсева из-за интенсивности экспозиции [3], ДПДГ не всегда обеспечивает глубокую когнитивную реструктуризацию [4], а АСТ не предназначена для прямой проработки травматических воспоминаний [5].

Таким образом, возникает научная проблема: существует противоречие между комплексной, многоуровневой природой хронического ПТСР с депрессией у военнослужащих и фрагментарностью существующих терапевтических подходов, неспособных в рамках монотерапии устойчиво воздействовать на все компоненты расстройств.

Цель исследования: теоретическое обоснование, разработка и методологическое планирование эмпирической проверки оригинального ступенчатого психотерапевтического протокола, синтезирующего элементы АСТ+ТФ-КПТ+ДПДГ, для военнослужащих с хроническим ПТСР и коморбидной депрессией.

Методологическая основа

Исследование опирается на анализ научной литературы, систематизацию эмпирических данных, а также на методологию интеграции психотерапевтических подходов. В качестве теоретической базы использованы:

- Когнитивная модель ПТСР (Э. Фoa) [3];
- Модель адаптивной переработки информации (Ф. Шапиро) [6];
- Модель психологической гибкости (С. Хейс) [5].

Теоретическое обоснование синтеза методов и модель ступенчатого протокола

Ключевым принципом предлагаемой модели является транстеоретическая фазовая интеграция, где методы применяются не параллельно, а последовательно, исходя из логики этапов восстановления и задач каждого подхода.

Анализ показал, что ТФ-КПТ, ДПДГ и АСТ не являются взаимоисключающими, а взаимодополняют друг друга:

- АСТ способствует развитию навыков эмоциональной регуляции, принятия и ценностно-ориентированного поведения, что критически важно для подготовки к работе с травмой [5];
- ТФ-КПТ обеспечивает систематическую когнитивную реструктуризацию и экспозиционную работу [3];
- ДПДГ позволяет эффективно снижать эмоциональный и соматический заряд травматических воспоминаний [6].

Модель ступенчатого протокола:

Предлагаемый протокол включает три последовательные фазы:

Фаза 1. Стабилизация и формирование психологической гибкости (АСТ):

Задача: Преодоление первичных барьеров терапии — интенсивного экспириентального избегания, эмоциональной лабильности, депрессивной апатии и безнадёжности.

Обоснование: АСТ идеально подходит для начального этапа. Техники осознанности и принятия позволяют клиенту выдерживать контакт с болезненными переживаниями без немедленного избегания, что критически важно для последующей экспозиции. Когнитивная дефузия помогает дистанцироваться от самоуничтожительных мыслей («Я сломлен»). Прояснение личных ценностей создает устойчивый внутренний мотив для прохождения болезненной терапии, напрямую борясь с ангедонией и утратой смысла. Это этап подготовки «контейнера» для травматического материала [5].

Фаза 2. Проработка травматических воспоминаний и когний (Интеграция ТФ-КПТ+ДПДГ):

Задача: Прямое воздействие на ядро травматических воспоминаний, их десенсибилизация, интеграция в автобиографическую память и реструктурирование связанных дисфункциональных убеждений.

Обоснование синтеза внутри фазы: ТФ-КПТ и ДПДГ действуют синергично. ТФ-КПТ обеспечивает систематическую, структурированную работу: создание иерархии, пролонгированную экспозицию (*in vivo* и *in vitro*) и детальную когнитивную реструктуризацию травматических убеждений (чувство вины, стыда, нарушенной безопасности) [3]. ДПДГ, интегрируемая в процесс, служит мощным катализатором для проработки особенно «застывших», невербализуемых эпизодов, флэшбэков и резистентного соматического дистресса. Она может ускорять процесс габитуации и эмоциональной переработки, снижая общую нагрузку от экспозиции [6]. Возможны два варианта: последовательное применение (блок ТФ-КПТ, затем ДПДГ для остаточных симптомов) или интегрированное в рамках одной сессии (активация материала по ТФ-КПТ — его десенсибилизация через ДПДГ — когнитивная реструктуризация результатов).

Фаза 3. Реинтеграция и построение ценностно-наполненной жизни (АСТ):

Задача: Консолидация терапевтических достижений, помощь в применении новых навыков в повседневной жизни, построение идентичности, не сводимой к травме, профилактика рецидива.

Обоснование: После интенсивной проработки травмы фокус возвращается к модели психологической гибкости. Принципы АСТ используются для принятия возможных остаточных симптомов, планирования и совершения конкретных действий в ключевых жизненных сферах (семья, работа, социальные связи) в соответствии с проясненными ценностями, что является лучшей профилактикой рецидива депрессии [5].

Методологические рекомендации для эмпирической проверки

Для оценки эффективности протокола предлагается рандомизированное контролируемое испытание (РКИ) с участием четырех групп:

1. Экспериментальная группа (ступенчатый протокол);

2. Контрольная группа 1 (ТФ-КПТ);

3. Контрольная группа 2 (ДПДГ);

4. Контрольная группа 3 (АСТ).

Диагностический комплекс должен включать:

— Шкалу PTSD Checklist for DSM-5 (PCL-5) [7];

— Опросник депрессии Бека-II (BDI-II) [8];

— Госпитальную шкалу тревоги и депрессии (HADS) [9];

— Клиническое интервью (CAPS-5).

1. Статистический анализ: Для проверки гипотезы будет использован смешанный дисперсионный анализ (Mixed ANOVA) с факторами «Группа» (между испытуемыми) и «Время» (внутри испытуемых). Для пост-хок сравнений — поправка Тьюки. Дополнительно — анализ доли респондентов, достигших клинически значимого улучшения, и анализ ковариации для учета исходных различий.

Научная новизна исследования заключается в преодолении методологического разрыва между высокоэффективными, но разрозненными подходами, и в предложении целостной, этапной модели терапии комплексной травмы, теоретически обоснованной на уровне механизмов действия.

Практическая значимость заключается в создании конкретного, структурированного инструмента (протокола) для психологов и психотерапевтов, работающих

в учреждениях Минобороны, военных госпиталях и veteran services, направленного на повышение эффективности реабилитации и снижение уровня инвалидизации.

Ограничения и этические аспекты:

— Сложности формирования репрезентативной выборки из-за стигмы обращения за психологической помощью в военной среде.

— Высокие требования к квалификации терапевтов, которые должны владеть тремя различными методами на уровне протокольной реализации.

— Этические вопросы: необходимость особо тщательного информированного согласия, акцент на добровольности, гарантии конфиденциальности, наличие протоколов безопасности при работе с суицидальным риском и острыми реакциями на экспозицию.

Заключение

Предложенная теоретическая модель ступенчатого протокола, интегрирующего АСТ, ТФ-КПТ и ДПДГ, является логичным ответом на вызов комплексной боевой травмы у военнослужащих. Модель последовательно решает задачи стабилизации, проработки ядра травмы и экзистенциальной реинтеграции, нивелируя ограничения отдельных методов за счет их синергии. Предложенный методологический дизайн РКИ позволяет планировать строгую эмпирическую проверку гипотезы. Внедрение подобного интегративного подхода может стать значимым шагом в развитии системы психологической реабилитации военнослужащих, способствуя их возвращению к полноценной жизни.

Литература:

1. Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса: теория и практика. — М.: Институт психологии РАН, 2019.
2. Gradus J. L. Prevalence and prognosis of stress disorders: a review of the epidemiologic literature // *Clinical Epidemiology*. — 2017.
3. Foa E. B., Hembree E. A., Rothbaum B. O. Prolonged exposure therapy for PTSD: Emotional processing of traumatic experiences. Oxford University Press, 2007.
4. Watts B. V. et al. Meta-analysis of the efficacy of treatments for posttraumatic stress disorder // *The Journal of clinical psychiatry*. — 2013.
5. Hayes S. C., Strosahl K. D., Wilson K. G. Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change. Guilford Press, 2012.
6. Shapiro F. Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) Therapy: Basic Principles, Protocols, and Procedures. Guilford Press, 2017.
7. Weathers F. W. et al. The PTSD Checklist for DSM-5 (PCL-5) // National Center for PTSD. — 2013.
8. Beck A. T., Steer R. A., Brown G. K. Manual for the Beck Depression Inventory-II. Psychological Corporation, 1996.
9. Zigmond A. S., Snaith R. P. The hospital anxiety and depression scale // *Acta Psychiatrica Scandinavica*. — 1983.

Техника манипуляции и ее влияние на манипулятора и жертву

Ибрагимова Фатима Байрамбеговна, студент;

Ефимова Анна Анатольевна, студент;

Никитина Елизавета Андреевна, студент;

Кривцова Вероника Сергеевна, студент

Научный руководитель: Чумаков Вячеслав Игоревич, кандидат педагогических наук, доцент

Волгоградский государственный медицинский университет

В статье рассматриваются причины использования манипулятивных техник, формирование потребительского отношения к обществу и состояние жертвы абьюза. Также приведены результаты опроса-исследования, выявляющего остроту проблемы в современном обществе и процент людей, склонных к манипуляциям.

Ключевые слова: манипуляция, абьюз, жертва, манипулятор, нарциссизм, самооценка, техника, цикличность, эгоцентризм, потребности, черты личности.

Manipulation technique and its influence on the manipulator and the victim

Ibragimova Fatima Bayrambegovna, student;

Efimova Anna Anatolyevna, student;

Nikitina Elizaveta Andreevna, student;

Krivtsova Veronika Sergeevna, student

Scientific advisor: Chumakov Vyacheslav Igorevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Volgograd State Medical University

This article examines the reasons for using manipulative techniques, the formation of a consumer attitude towards society, and the state of an abuse victim. It also presents survey results identifying the severity of the problem and the percentage of people prone to manipulation.

Keywords: manipulation, abuse, victim, manipulator, narcissism, self-esteem, technique, cyclicity, egocentrism, needs, personality traits.

Как человек становится манипулятором?

Манипуляция — это скрытое управление поведением, направленное на склонение человека к действиям, противоречащим его интересам, но выгодным манипулятору.

Основой манипулятивного поведения является эгоцентризм, граничащий с нарциссизмом. Манипуляторы убеждены в собственной исключительности и игнорируют потребности окружающих. Нарциссические черты усиливают склонность ко лжи и психологическому давлению: манипулятор мастерски играет на эмоциях и слабостях жертвы, маскируя корыстные мотивы.

Формирование такого поведения зависит от генетической предрасположенности, негативного детского опыта и социальных условий. Однако манипуляция — это сознательный выбор. Ключевыми факторами также выступают дефицит эмпатии (неспособность понимать чувства других) и низкая самооценка, при которой контроль над окружающими компенсирует чувство неполноценности. Тревожность и страх потери контроля также толкают личность к манипуляции как к иллюзорному способу стабилизировать свою жизнь.

Жизнь манипулятора: его выгода от жертвы

Манипулятор — это не просто человек, совершивший единичный акт обмана, а носитель устойчивой модели по-

ведения, основанной на хроническом извлечении выгоды и самоутверждении за счет угнетения другого. Такие люди обладают жестокостью, отсутствием эмпатии и садистическими наклонностями.

Причины кроются в воспитании: гиперопека формирует потребительское отношение, а деспотизм родителей заставляет ребенка проецировать агрессию на других. В обоих случаях манипулятор испытывает удовольствие от власти, «подпитываясь» ресурсами жертвы. Несмотря на то что эмпатия может использоваться для более изощренных техник абьюза, конечная цель манипулятора — ощущение тотального контроля. Средствами достижения выступают физическое и психологическое насилие, разрушающее личность жертвы.

Виды манипуляции: скрытые и открытые

Открытые манипуляции заметны: прямые угрозы, тотальный контроль, игра на чувстве вины, провоцирование конфликтов и откровенная ложь.

Скрытые манипуляции действуют исподволь: подрыв уверенности, использование чувства долга, создание образа «идеального» человека, газлайтинг (внушение сомнений в адекватности восприятия) и игра на эмпатии.

Общие стратегии защиты включают определение личных границ, укрепление самооценки и внимательный анализ поведения манипулятора. Скрытые техники

сложнее в распознавании, поэтому требуют развитого критического мышления.

Восприятие манипуляций жертвой: ее зависимость от манипулятора

Манипуляторы умело маскируются под харизматичных личностей, из-за чего жертвы годами не осознают насилия, считая проблему в себе. Абыюзивный цикл состоит из этапов:

1. «Сахарное шоу»: манипулятор окружает жертву гиперзаботой, формируя идеальную среду и ускоряя развитие отношений, чтобы отключить критическое мышление.

2. Отчуждение: резкая смена поведения на холодность и обесценивание. Абыюзер нарушает сложившиеся ритуалы, вызывая у жертвы тревогу, чувство вины и падение самооценки.

3. Возврат: манипулятор внезапно возвращается к нежности. Этот контраст создает сильнейшую эмоциональную зависимость. Чем дольше длится цикл, тем слабее становится способность жертвы к критике.

Финальная стадия — «утилизация», когда, исчерпав ресурс жертвы, абыюзер оставляет ее. Последствиями становятся тяжелые неврозы и распад личности.

Как разорвать отношения с манипулятором

Для безопасного выхода необходимо: провести тайную подготовку к разрыву; сообщить об уходе письменно, кратко и без эмоций; избегать личных встреч и упреков; опираться на внутреннюю уверенность в правильности решения.

Литература:

1. <https://www.b17.ru/article/402106/>
2. <https://elle.com.kz/pochemu-ljudi-stanovjatsja-manipuljatorami/>
3. Бернс Д., Файнберг Н.: «Психология манипуляции». Москва, Издательство «Проспект», 2018 г.
4. Карнеги Д.: «Как перестать беспокоиться и начать жить». Москва, АСТ, 2017 г.
5. Рубинштейн С. Л.: Основы общей психологии. Москва, Просвещение, 2016 г.

Для защиты от манипуляций важно знать свои ценности, развивать критическое мышление, не поддаваться давлению при принятии решений, искать разные источники информации, доверять интуиции и открыто обсуждать подозрительные ситуации с близкими.

Практическая часть. Результаты исследования

В опросе приняли участие 139 человек. В первой части (ответы «Да»/«Нет») результаты распределились равномерно, что говорит о преимущественно нейтральном поведении респондентов. Во второй части (шкала от 1 до 5) средний балл составил 25, что интерпретируется как нейтральное поведение и отсутствие склонности к манипуляциям.

Заключение

Человек становится манипулятором под влиянием внутренних (низкая самооценка, травмы) и внешних (воспитание, социальные нормы) факторов. Виды манипуляций делятся на явные (угрозы, контроль) и скрытые (газлайтинг, игра на чувствах). Жертва попадает в зависимость из-за цикличности насилия и потери критического мышления. Выход из таких отношений требует осознанности и восстановления личной автономии. Проведенное исследование подтвердило наличие корреляции между личностными качествами и склонностью к манипуляциям и позволило разработать стратегии защиты.

Рольевые ожидания супругов в современной молодой семье как фактор конфликтного взаимодействия

Калиман Нила Георгиевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматриваются изменения рольевых ожиданий супругов в современной молодой семье в условиях социальных трансформаций. Анализируется влияние исторических и культурных факторов на распределение ролей, а также роль совпадения и несовпадения рольевых ожиданий в формировании конфликтного взаимодействия. Особое внимание уделяется интерпретации семейной коммуникации в рамках транзактного анализа Э. Берна и влиянию современных медиа на представления о семейных ролях.

Ключевые слова: транзактный анализ, семейное консультирование, супружеское взаимодействие, молодая семья, рольевые ожидания, семейные роли, конфликт, транзактный анализ, социальные изменения, семейная коммуникация, нормативные кризисы.

Spousal role expectations in modern young families as a factor in conflict interaction

Kaliman Nila Georgievna, master's student
Togliatti State University (Samara Region)

Введение

Современная семья находится в состоянии активной трансформации, затрагивающей как её структуру, так и содержание внутрисемейных отношений. Изменения, происходящие в обществе, экономике и культуре, оказывают непосредственное влияние на представления о ролях супругов, распределении ответственности и характере взаимодействия в семье.

Если в традиционных моделях семейной жизни ролевое распределение было относительно стабильным и предсказуемым, то в настоящее время наблюдается размывание границ между «мужскими» и «женскими» ролями. Существенным фактором этих изменений стало расширение социальных возможностей женщин, включая их экономическую самостоятельность и участие в общественной жизни. Данные процессы берут своё начало ещё в период индустриальных преобразований, когда изменился сам уклад семейной жизни.

Вместе с тем современная семья не обладает окончательно сформированной моделью функционирования. Она находится в процессе становления, что сопровождается внутренними противоречиями, ростом числа разводов и одновременно усилением интереса к теме семейных отношений в публичном пространстве.

Целью данной статьи является анализ ролевых ожиданий супругов в современной молодой семье как фактора конфликтного взаимодействия в условиях социальных изменений.

В работе решаются следующие задачи:

- рассмотреть трансформацию современной семьи в контексте социальных изменений;
- охарактеризовать ролевые ожидания супругов как основу семейного взаимодействия;
- проанализировать влияние совпадения и несовпадения ролевых ожиданий на возникновение конфликтов;
- рассмотреть коммуникативные механизмы конфликтного взаимодействия в рамках транзактного анализа;
- определить роль современных медиа в формировании ролевых представлений о семье.

Объектом исследования является современная молодая семья как социально-психологическая система.

Предметом исследования выступают ролевые ожидания супругов и их влияние на характер конфликтного взаимодействия в молодой семье.

Трансформация современной семьи

Современная семья представляет собой динамическую систему, находящуюся в процессе постоянного из-

менения. На характер этих изменений влияют как макросоциальные процессы, так и особенности конкретной культурной среды.

Важно отметить, что говорить о «современной семье» как о единой модели затруднительно. Существенные различия наблюдаются в зависимости от страны, уровня урбанизации, социально-экономических условий и культурных традиций. Тем не менее для российских семей можно выделить ряд общих тенденций.

С одной стороны, наблюдается рост вовлечённости мужчин в семейную жизнь. Всё чаще отец выступает не только как источник материального обеспечения, но и как активный участник воспитания детей. С другой стороны, сохраняется высокий уровень бракоразводных процессов, что свидетельствует о наличии внутренних противоречий в системе семейных отношений.

Таким образом, современная семья оказывается в состоянии своеобразного парадокса: она одновременно стремится к большей близости, партнёрству и включённости, но при этом остаётся уязвимой к разрушению.

Ролевые ожидания как основа семейного взаимодействия

Ролевые ожидания являются одним из ключевых элементов, определяющих характер взаимодействия супругов. Под ними понимаются представления партнёров о том, каким должно быть поведение другого в рамках семейной системы.

Согласно Е. И. Николаевой, семейные роли формируются под влиянием социальных норм, индивидуального опыта и моделей, усвоенных в родительской семье. В молодой семье данные представления часто не совпадают, поскольку каждый из супругов ориентируется на собственные внутренние установки.

Ю. Е. Алёшина подчёркивает, что значительная часть конфликтов в супружеских отношениях связана не с объективными обстоятельствами, а несоответствием ожиданий партнёров и отсутствием их открытого обсуждения.

В условиях современных изменений ролевые ожидания становятся особенно противоречивыми. С одной стороны, сохраняются традиционные установки, предполагающие чёткое распределение обязанностей. С другой — усиливается ориентация на равноправие и партнёрство.

Ролевые ожидания и распределение ответственности являются одним из ключевых психологических аспектов, определяющих характер взаимодействия супругов в молодой семье. На раннем этапе семейной жизни данные элементы ещё не обладают устойчивостью и часто форми-

ругуются стихийно под влиянием индивидуального опыта супругов, социальных норм и моделей, усвоенных в родительских семьях. В связи с этим несогласованность ролевых ожиданий может становиться значимым источником напряжения и конфликтов в супружеских отношениях.

В психологической литературе семейные роли рассматриваются как совокупность ожиданий и поведенческих предписаний, связанных с выполнением определённых функций в семье. В молодой семье супруги нередко вступают в брак с различными, а иногда и противоречивыми представлениями о ролях мужа и жены, степени ответственности, распределении власти и обязанностей. Эти различия могут касаться как бытовой сферы, так и вопросов эмоциональной поддержки, принятия решений и профессиональной самореализации.

Особую сложность представляет процесс согласования ролевых ожиданий в условиях изменяющихся социальных и культурных норм. Современные молодые семьи часто сталкиваются с необходимостью сочетать традиционные представления о семейных ролях с установками на равноправие и партнёрство. В отсутствие открытого обсуждения данных вопросов ролевые противоречия могут приобретать скрытый характер и проявляться в форме хронического недовольства, взаимных претензий и ощущения несправедливости в отношениях.

Распределение ответственности в молодой семье тесно связано с вопросами автономии и взаимной зависимости супругов. С точки зрения системного подхода, подобные особенности взаимодействия отражают общий уровень дифференциации супругов и характер их включённости в семейную систему.

Неравномерное распределение обязанностей, эмоциональной нагрузки или ответственности за принятие решений может приводить к формированию асимметричных отношений, в которых один из супругов оказывается в позиции перегруженности, а другой — в позиции дистанцированного участия. В консультативной практике подобные ситуации рассматриваются как результат не только индивидуальных особенностей супругов, но и недостаточной сформированности договорённостей на уровне семейной системы.

Совпадение и несовпадение ролевых ожиданий

Анализ современных семейных практик показывает, что устойчивость отношений во многом зависит не от конкретного содержания ролей, а от степени их согласованности между супругами.

Так, в ситуации, когда ожидания совпадают, даже традиционная модель распределения ролей может восприниматься как гармоничная. Например, если один из супругов ориентирован на профессиональную реализацию, а другой — на ведение домашнего хозяйства и воспитание детей, и оба принимают такое распределение, уровень конфликтности в семье может оставаться низким.

В противоположной ситуации, когда ожидания не совпадают, возникает напряжение. Например, один из партнёров может ожидать равного участия в бытовых обязанностях, в то время как другой придерживается более традиционных представлений. В таких условиях формируется чувство несправедливости, что приводит к накоплению недовольства и конфликтам.

Таким образом, ключевым фактором является не сама ролевая модель, а степень согласованности ожиданий супругов.

Влияние социальных медиа на ролевые представления

Отдельного внимания заслуживает влияние социальных сетей на формирование ролевых ожиданий. Современные медиа активно транслируют образы «идеальной семьи», в которых супруги демонстрируют согласованность ролей, взаимную поддержку и эмоциональную близость.

Особую популярность приобретают семейные блогеры, представляющие гармоничные модели взаимодействия. Как правило, в таких моделях наблюдается совпадение ролевых ожиданий: мужчина проявляет вовлечённость в семейную жизнь, женщина сочетает заботу о доме с профессиональной реализацией, партнёры поддерживают друг друга.

Данные образы становятся ориентиром для других семей, однако могут создавать и дополнительное напряжение, если реальные отношения не соответствуют транслируемым моделям.

В современных условиях социальные сети становятся значимым источником формирования представлений о семейной жизни, зачастую оказывая большее влияние на восприятие реальности, чем непосредственный личный опыт. Пользователи обращаются к медиаконтенту чаще, чем к собственному внутреннему переживанию и рефлексии, что приводит к формированию идеализированных образов семейных отношений.

Создаваемый в социальных медиа привлекательный и отредактированный образ семьи формирует у зрителя ощущение несоответствия собственной жизни транслируемым стандартам. В результате возникает субъективное переживание неудовлетворённости, даже при отсутствии объективных нарушений в семейной системе. Данные эффекты подтверждаются современными исследованиями, указывающими на связь между активным потреблением контента в социальных сетях и снижением удовлетворённости жизнью, а также усилением социального сравнения.

Таким образом, социальные медиа не только отражают существующие ролевые модели, но и активно участвуют в их трансформации, задавая новые стандарты и ожидания внутри семейной системы. Несмотря на внешнюю позитивность транслируемых образов, они могут способствовать усилению внутреннего напряжения и формированию нереалистичных представлений о семейной жизни.

В практике психологического консультирования всё чаще наблюдаются ситуации, в которых субъективные представления клиентов о «нормальной» или «успешной» семье формируются под влиянием социальных медиа и не соответствуют их реальному опыту. Психологи сталкиваются с тем, что клиенты ориентируются на внешне демонстрируемые модели взаимодействия, не учитывая их контекстуальную обусловленность и селективный характер.

Несоответствие между транслируемыми образами и реальной семейной динамикой приводит к усилению чувства неудовлетворённости, снижению самооценки и росту конфликтности в отношениях. В таких условиях важной задачей консультирования становится восстановление контакта клиента с собственной реальностью, осознание индивидуальных особенностей семейной системы и формирование более реалистичных и гибких ролевых ожиданий.

Коммуникативные механизмы конфликтов: взгляд транзактного анализа

Для более глубокого понимания механизмов конфликтного взаимодействия целесообразно обратиться к транзактному анализу Э. Берна.

В рамках данного подхода общение рассматривается как последовательность транзакций, осуществляемых между эго-состояниями Родителя, Взрослого и Ребёнка. Гармоничное взаимодействие возможно в случае дополняющих транзакций, когда стимул и реакция адресованы согласованным эго-состояниям.

Диаграмма взаимоотношений

Дополняющие транзакции «психологически» равные:

$(P \rightarrow P) (P \leftarrow P), (B \rightarrow B) (B \leftarrow B)$ и $(Pe \rightarrow Pe) (Pe \leftarrow Pe)$;

$(P \rightarrow B) (P \leftarrow B), (P \rightarrow Pe) (P \leftarrow Pe)$ и $(B \rightarrow Pe) (B \leftarrow Pe)$.

Несовпадение ролевых ожиданий часто проявляется в виде пересекающихся транзакций. Например, один из супругов может обращаться из позиции Родителя (контролирующей, оценивающей), тогда как другой реагирует из позиции Ребёнка (защитной или протестующей). В результате возникает недопонимание или открытый конфликт.

Пересекающиеся транзакции, которые в большинстве случаев создают недопонимание:

$(P \rightarrow Pe) (Pe \leftarrow P)$ — недопонимание;

$(P \rightarrow Pe) (Pe \leftarrow P) (Pe \rightarrow P)$ — скандал.

Подобные взаимодействия могут закрепляться и приобретать характер устойчивых сценариев, которые в транзактном анализе описываются как «игры». Эти сценарии воспроизводятся в типичных ситуациях и поддерживают конфликтную динамику отношений.

Таким образом, коммуникативные процессы в молодой семье не могут рассматриваться изолированно от ролевых ожиданий супругов. Характер транзакций напрямую связан с тем, какие позиции занимают партнёры

в системе взаимодействия и какие ожидания они предъявляют друг к другу.

Несогласованность ролевых ожиданий приводит к закреплению определённых коммуникативных паттернов, в которых один из супругов чаще выступает из позиции Родителя, тогда как другой — из позиции Ребёнка. Подобная асимметрия взаимодействия усиливает напряжение в отношениях и способствует формированию устойчивых конфликтных сценариев.

В то же время при совпадении ролевых ожиданий возрастает вероятность формирования дополняющих транзакций, обеспечивающих устойчивость коммуникации и снижение конфликтности. В таких условиях взаимодействие супругов строится преимущественно на уровне Взрослый–Взрослый, что способствует более конструктивному разрешению возникающих трудностей.

Следовательно, ролевые ожидания выступают не только как когнитивные представления о семейных ролях, но и как фактор, определяющий структуру и качество повседневной коммуникации в семье. В этом контексте транзактный анализ не следует рассматривать как универсальное или единственно возможное объяснение семейного взаимодействия, однако он выступает в качестве эффективного инструмента, позволяющего наглядно интерпретировать коммуникативные процессы и выявлять скрытые механизмы несоответствия ролевых ожиданий.

Применение транзактного анализа в консультативной практике способствует упрощению понимания сложных психологических процессов, делая их доступными для осознания самими партнёрами. Его понятный, структурированный и в то же время экологичный подход позволяет выстраивать диалог между супругами, формируя основу для взаимопонимания и согласования ожиданий.

В современных условиях, когда социальные медиа транслируют привлекательные, но зачастую идеализированные образы семейных отношений, транзактный анализ может рассматриваться как практический инструмент, возвращающий взаимодействие в плоскость реального опыта. Он не задаёт «правильной» модели поведения, а помогает партнёрам осознать собственные способы коммуникации и научиться более гибко выстраивать взаимодействие.

Таким образом, использование транзактного анализа в работе с молодыми семьями соответствует актуальной тенденции развития семейных отношений, ориентированной на диалог, способность договариваться и находить компромисс, а не на жёсткое следование заранее заданным ролевым моделям.

Выводы

Современная молодая семья действительно находится в процессе изменений. Нет одной чёткой модели, на которую можно опереться — и это создаёт одновременно и возможности, и напряжение. Ролевые ожидания становятся менее фиксированными, но при этом более чувствительными к несовпадениям.

В ходе работы становится понятно: дело не столько в том, какие именно роли выбирают супруги, сколько в том, совпадают ли их ожидания. Пары могут жить в совершенно разных моделях — и быть устойчивыми, если они про это договорились. И наоборот — даже «правильная» с точки зрения общества модель не работает, если ожидания не совпадают.

Отдельно видно, как сильно на восприятие семьи влияют социальные сети. Они задают красивую картинку, к которой легко начать себя сравнивать. И в какой-то момент человек смотрит не на свои отношения, а на то, «как должно быть». Отсюда появляется ощущение, что «у меня не так», даже если в реальности всё не так критично.

Если смотреть через транзактный анализ, становится проще увидеть, как именно возникают конфликты. Это не просто «мы не сошлись характерами», а конкретные сбои в коммуникации: кто из какой позиции говорит и кто как отвечает. И в этом смысле транзактный анализ — не универсальное решение, а удобный инструмент. Он помогает объяснить, что происходит между партнёрами, и даёт возможность начать говорить друг с другом понятнее.

В итоге можно сказать, что ключ к устойчивости молодой семьи сегодня — это не следование каким-то готовым ролям, а способность договариваться. Понимать свои ожидания, слышать другого и находить между этим баланс. И именно с этим чаще всего и приходится работать в консультировании.

Литература:

1. Алёшина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. — М.: Класс, 2007. — 336 с.
2. Боуэн М. Теория семейных систем. — М.: Когито-Центр, 2008. — 384 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. — М.: Эксмо, 2015.
4. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. — М.: Эксмо, 2016.
5. Николаева Е. И. Психология семьи. — СПб.: Питер, 2017. — 368 с.
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. М.: Эксмо, 2015.
7. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. М.: Эксмо, 2016.
8. Карпман С. Драматический треугольник в анализе межличностных отношений // Транзактный анализ в психотерапии. М.: Институт психотерапии, 2000.
9. Дюваль Э. Семья и ее развитие // Жизненный цикл семьи. М.: Академический проект, 2004.
10. Эльконин Д. Б. Психология развития. М.: Академия, 2001.
11. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. М.: Когито-Центр, 2010.
12. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016.
13. Николс М., Шварц Р. Семейная терапия: концепции и методы. СПб.: Питер, 2018.
14. Vogel E. A., Rose J. P., Roberts L. R., Eckles K. Social comparison, social media, and self-esteem // Psychology of Popular Media Culture. — 2014. — Vol. 3, № 4. — P. 206–222.

Многофакторная структура и возрастные особенности переживания страха перед будущим: анализ эмпирических данных

Кононогова Ева Александровна, студент;

Кривцова Вероника Сергеевна, студент;

Князева Кира Евгеньевна, студент;

Бережная Вероника Сергеевна, студент

Научный руководитель: Тимофеева Татьяна Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент

Волгоградский государственный медицинский университет

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, нацеленного на выявление латентной структуры переживаний, связанных с будущим, а также на анализ их выраженности в выборке, дифференцированной по возрастному признаку.

Ключевые слова: страх перед будущим, тревога, молодежь, старшее поколение, пожилой возраст

Современная социальная ситуация — высокая турбулентность, геополитическая напряженность, цифровая трансформация — превращает страх перед бу-

дущим из индивидуальной клинической футурофобии в устойчивый социально-психологический феномен, затрагивающий когнитивную, аффективную и поведен-

ческую сферы. Особую значимость приобретает вопрос о том, как «горизонт непредсказуемости» преломляется на разных этапах жизненного пути.

Исследования обнаруживают выраженную возрастную специфику этих переживаний. У молодежи 18–25 лет тревога о будущем связана с сомнениями в осуществимости надежд, а ключевыми триггерами выступают материальное положение и профессиональная самореализация. У людей старше 45 лет образ будущего становится «негативно окрашенным, с элементами напряженности, пессимизма, фаталистичности» [1, с. 85]. В пожилом возрасте тревога приобретает экзистенциальный характер: на выборке более 36 тысяч россиян старше 60 лет установлено, что каждый второй испытывает симптомы повышенной тревоги, причем наиболее уязвимы женщины старше 70 лет, одинокие и малообеспеченные люди [2, с. 103]. Таким образом, изучение возрастной специфики страха перед будущим необходимо для понимания механизмов адаптации личности к условиям затяжной неопределенности.

Методологической основой работы выступило положение о многокомпонентности страха перед будущим, включающего как внешние (макросоциальные, экономические), так и внутренние (экзистенциальная фрустрация, толерантность к неопределенности, самооффективность) переменные. Для сбора данных была разработана авторская анкета, состоящая из 48 пунктов, сгруппированных в социально-демографический блок и шкалы оценки различных аспектов темпоральной тревожности. Оценка утверждений производилась по 7-балльной шкале Ликерта. Выборку исследования составили 78 респондентов, охватывающих три целевые возрастные группы: молодежь (период самоопределения), лица среднего возраста (период активной социальной реализации) и пожилые люди (период подведения итогов). Среди участников 52,6 % женщин и 47,4 % мужчин, при этом наибольшую долю составили респонденты в возрасте 21–25 лет (34,6 %). Большинство опрошенных проживают с семьей (61,5 %) и не имеют детей (59,0 %), а наиболее распространенный уровень дохода находится в диапазоне 50–100 тыс. рублей (37,2 %). Статистическая обработка данных включала процедуру факторного анализа для выявления латентных структур, а также метод анализа процентных соотношений для оценки субъективной значимости каждого из компонентов страха.

Проведенная факторизация массива данных подтвердила гипотезу о гетерогенной природе страха перед будущим. В результате вращения матрицы была извлечена 8-факторная структура, объясняющая кумулятивный процент дисперсии и охватывающая весь спектр переживаний — от глубинной тревоги до протективных механизмов совладания.

Ядром всей структуры выступил фактор «Генерализованной тревоги и неопределенности будущего», имеющий наибольшую объяснительную мощность (8,96 % дисперсии). Этот фактор объединил индикаторы навязчивого обдумывания грядущего и одновременно — его избегания из-за дискомфорта, а также субъективные

трудности долгосрочного планирования. Частотный анализ показал, что почти половина выборки (48,7 %) констатирует постоянную концентрацию на мыслях о том, что их ждет, однако лишь 37,2 % оценивают будущее как непосредственно пугающее. Это свидетельствует о том, что базовой эмоциональной основой феномена выступает не столько острый страх, сколько диффузная, фоновая неопределенность, которая дезорганизует способность к стратегическому целеполаганию.

Второй по значимости фактор — «Экономические и профессиональные страхи» (5,87 % дисперсии) — отражает материализацию тревоги. В нем сконцентрировались опасения по поводу финансовой несостоятельности, устаревания профессиональных навыков и потери источника дохода. Факторный вес и процентные показатели данного блока оказались одними из самых высоких: страх не обеспечить себя финансово испытывают 47,4 % участников, а перспективу долговых обязательств как пугающую квалифицируют 46,2 %. Это позволяет говорить о том, что витальная потребность в экономической безопасности является мощнейшим предиктором темпоральной тревоги в современной выборке.

Фактор «Здоровья и телесной безопасности» (5,26 % дисперсии) сфокусировал переживания, связанные с уязвимостью физического «Я». Страх перед болезнями, потеря автономности с возрастом и тревога о доступности качественной медицины сформировали самостоятельное смысловое пространство. Примечательно, что именно страх конкретных проблем со здоровьем набрал максимальный процент согласия среди всех утверждений анкеты (51,3 %), что подчеркивает универсальность соматической угрозы как компонента образа негативного будущего.

Отдельного внимания заслуживает фактор «Межличностных и семейных страхов» (5,16 % дисперсии), в котором доминирует страх остаться без поддержки и потерять значимых близких (47,4 % согласия). Это подтверждает, что угроза разрушения социальных связей и утраты «корневой системы» переживается субъектами как уникальная, не сводимая к общей экономической или макросоциальной тревоге. Контекст принадлежности и привязанности является критически важным буфером, и его потенциальная утрата составляет ядро социальных опасений.

Субъективное давление нормативных жизненных сценариев отразилось в факторе «Самореализации и страха неуспеха» (4,73 % дисперсии). В него вошли страхи совершить неверный выбор (50 % согласия), упустить значимые возможности (51,3 %) и ощущение стремительно уходящего времени. Данный фактор иллюстрирует экзистенциальный пласт тревоги, связанный не с физическим выживанием, а с качеством жизненного пути. Феномен социального сравнения, также нагружающий этот фактор, указывает на роль современных стандартов успеха как амплификаторов фрустрации.

Глобальный контекст угроз нашел отражение в факторе «Макросоциальные угрозы» (4,47 % дисперсии), где с высокой нагрузкой объединились страхи мировых

кризисов, экологических катастроф, а также влияния технологий и искусственного интеллекта. Около половины респондентов соглашались с тем, что эти факторы вызывают у них тревогу. Важно, что данный страх не является абстрактным фоном, а связан с проекцией глобальной нестабильности на личное и семейное благополучие.

Факторный анализ позволил не только дифференцировать содержание страхов, но и выделить их дезадаптивные последствия. Фактор «Поведенческие последствия тревоги» (4,29 % дисперсии) сгруппировал симптомы психофизиологической дисрегуляции: трудности с засыпанием (42,3 %), прокрастинацию значимых решений (46,2 %) и избегание темы будущего в коммуникации. Эти данные свидетельствуют о клинко-психологической значимости изучаемого феномена, так как тревога генерализуется, переходя с когнитивного уровня на поведенческий и нарушая повседневное функционирование.

Наконец, протективным полюсом иерархии ответов стал фактор «Ресурсов совладания и контроля» (4,16 % дисперсии). В нем объединились стратегии, снижающие интенсивность переживаний: наличие четкого жизненного плана (48,7 %), опора на социальную поддержку (44,9 %) и наличие финансовой подушки безопасности

(47,4 %). Однако данные частотного анализа демонстрируют критический диссонанс: при высоком запросе на контроль лишь 44,9 % респондентов ощущают реальную способность влиять на собственную жизнь. Это расхождение между желаемыми ресурсами и их субъективной доступностью является ключевой мишенью для психопрофилактической работы.

Таким образом, проведенный анализ эмпирических данных раскрывает страх перед будущим не как монолитное состояние, а как многомерную иерархическую систему. Полученная 8-факторная структура демонстрирует, что генерализованная тревожность, экономическая нестабильность, страх за здоровье и межличностные потери, а также давление самореализации являются относительно независимыми, но взаимосвязанными компонентами общего синдрома темпоральной тревоги. Выявленная в работе диспропорция между высоким уровнем страхов и дефицитом ощущения личного контроля позволяет определить перспективные направления психологического сопровождения, в основе которого должна лежать работа по укреплению субъектности, финансовой грамотности и формированию навыков долгосрочного планирования в условиях высокой неопределенности.

Литература:

1. Викентьева, Е. Н. Факторы восприятия будущего представителями поколения X / Е. Н. Викентьева, М. А. Гагарина, Т. П. Емельянова // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. — 2022. — Т. 7. — № 1. — С. 73–95
2. Шматова Ю. Е., Белехова Г. В. Группы риска развития тревоги и депрессии среди россиян старше 60 лет (результаты социологического исследования) // Society and Security Insights. 2024. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gruppy-riska-razvitiya-trevogi-i-depressii-sredi-rossiyan-starshe-60-let-rezultaty-sotsiologicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 06.05.2026).

Многофакторная структура и социально-психологические особенности переживания буллинга: анализ эмпирических данных

Кранцова Мария Игоревна, студент;
Ефимова Анна Анатольевна, студент;
Никитина Елизавета Андреевна, студент;
Кривцова Вероника Сергеевна, студент

Научный руководитель: Чумаков Вячеслав Игоревич, кандидат педагогических наук, доцент
Волгоградский государственный медицинский университет

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, нацеленного на выявление латентной структуры переживаний, связанных с буллингом, а также на анализ распространённости его форм, локусов и поведенческих паттернов в интернет-выборке.

Ключевые слова: буллинг, кибербуллинг, виктимизация, факторный анализ, школьное насилие, агрессия, обращение за помощью, профилактика.

Современное цифровое общество, характеризующееся интенсификацией коммуникации и размытостью

границ публичного и частного, превращает буллинг из проблемы отдельных школьных коллективов в по-

всемирное социально-психологическое явление. Если в классических работах травля определялась как систематическое, умышленное агрессивное поведение при реальном или воспринимаемом неравенстве сил [1], то сегодня она выходит за пределы физического пространства, охватывая цифровые платформы. Исследования фиксируют, что вербальная агрессия и социальная изоляция остаются наиболее распространёнными формами, однако кибербуллинг — угрозы и унижения в интернете — стремительно наращивает долю [2, 4, 9]. По данным глобального мониторинга, каждый третий учащийся в мире сталкивается с травлей в школе, а с развитием технологий жертвы теряют даже домашнее убежище, оказываясь под круглосуточным давлением [5].

Особую значимость приобретает вопрос о структурной организации переживаний, связанных с буллингом: какие когнитивные, аффективные и поведенческие составляющие образуют его латентный профиль. В России накоплен массив данных, высвечивающих не только высокую распространённость насилия в образовательной среде [7, 8], но и устойчивый барьер недоверия, препятствующий обращению жертв за помощью [3, 6]. Тем не менее эмпирических работ, раскрывающих многомерную структуру феномена на основе факторного анализа, пока недостаточно. Настоящее исследование восполняет этот пробел, предлагая 8-факторную модель буллинга, построенную на опросе интернет-пользователей.

Методологической основой работы выступило положение о многокомпонентности буллинга как системного явления, включающего прямые (физическую, вербальную) и косвенные (изоляция, кибербуллинг) формы, а также факторы жертвы, агентов травли и контекстуальной среды. Для сбора данных была разработана авторская анкета из 9 пунктов с категориальными ответами и возможностью множественного выбора. Вопросы охватывали осведомлённость о буллинге, личный опыт, формы проявления, локализацию, профиль жертвы, поведенческие реакции и самоидентификацию в роли агрессора. Выборку составили 211 респондентов, участвовавших в онлайн-опросе; ссылка размещалась в тематических беседах социальных сетей. Обработка включала факторный анализ методом главных компонент с вращением Varimax и частотный анализ.

Проведённая факторизация подтвердила гипотезу о гетерогенной природе переживания буллинга. Извлечена 8-факторная структура, объясняющая кумулятивный процент дисперсии.

Ядром выступил фактор «Осведомлённость и распространённость» (12,1 % дисперсии): 92,4 % респондентов знают термин «буллинг», 82,9 % сталкивались с ним лично (как жертвы, наблюдатели или агрессоры). Лишь 7,6 % никогда не слышали о явлении, что говорит о его глубокой укоренённости в обыденном сознании. Однако 15,2 % не встречали травлю в своём окружении, фиксируя неравномерность экспозиции.

Второй фактор — «Формы агрессивного поведения» (10,3 % дисперсии) — объединил множественные каналы

реализации травли. Доминирует вербальная агрессия (оскорбления, насмешки — 72,3 % согласия). За ней следуют социальная изоляция и бойкот (50 %), физическое насилие (28,5 %), а также цифровые форматы: съёмка издевательств на телефон (30,1 %) и кибербуллинг (угрозы и унижения в интернете — 39,2 %). Такая структура подтверждает, что традиционная вербальная агрессия остаётся главным инструментом, однако медиатизация начинает играть значимую роль [2, 4].

Фактор «Локус травли» (8,7 % дисперсии) показал, что школа остаётся основной площадкой (44,8 %), за ней следуют социальные сети и интернет (18,6 %), «везде» (19,1 %) и двор/улица (7,6 %). Школьная среда, как и во многих странах [5, 7], концентрирует максимальный риск, но цифровое пространство создаёт параллельную, трудно регулируемую арену.

Фактор «Характеристики жертвы (профиль уязвимости)» (7,9 % дисперсии) отражает социальные представления: 68,7 % считают, что буллингу подвергается тот, кто слабее и не может дать сдачи; 34,6 % связывают виктимизацию с непохожестью (внешней, физической); лишь 11,5 % называют наличие собственного мнения. Этот паттерн «слабого и непохожего» воспроизводит классическое описание жертвы в литературе [1,] и усиливает риски для маргинализированных индивидов.

Фактор «Виктимизация и её признание» (6,8 % дисперсии) показал, что 55,8 % респондентов сами испытывали травлю. Субъективное переживание виктимизации формирует особую траекторию психологических последствий — от тревожности до изоляции, что согласуется с метасинтезами [3].

Наиболее проблемным с точки зрения профилактики выступил фактор «Поведенческие реакции на травлю» (6,2 % дисперсии). Среди тех, кто подвергался буллингу, 42,1 % никому о нём не рассказывали. Лишь 16,5 % делились с друзьями, 22,6 % — с родителями и 12,2 % обращались к учителям. Высокий уровень скрытности (почти каждый второй молчит) воспроизводит данные о том, что менее половины жертв информируют взрослых [3, 6].

Фактор «Исполнительство (роль агрессора)» (5,6 % дисперсии) обнаружил, что 23,9 % респондентов идентифицируют себя как тех, кто травит. Эта доля сопоставима с распространённостью агрессивного поведения в подростковых выборках, где феномен «жертвы-агрессора» встречается достаточно часто.

Последним стал фактор «Потребность в защите и помощи» (5,2 % дисперсии). Абсолютное большинство (77,5 %) считает, что дети, нуждающиеся в помощи, есть, и их много; 18,7 % — что таких детей мало, и только 3,8 % отрицают их наличие. Выявленный запрос на психолого-педагогическую поддержку вступает в острый диссонанс с действительным уровнем обращения за помощью (фактор 6).

Таким образом, полученная 8-факторная модель раскрывает буллинг как многомерную иерархическую систему, в которой когнитивная осведомлённость, средовые локусы, формы агрессии, профиль жертвы и поведенче-

ские стратегии совладания образуют относительно самостоятельные, но взаимосвязанные компоненты. Доминирование вербальной агрессии при значимой доле кибербуллинга согласуется с общемировыми трендами [2, 4, 9]. Школа остаётся ключевым, но не исключительным очагом, а цифровая среда создаёт постоянный фон угрозы. Выявленный профиль жертвы как «слабого и непохожего» поддерживает стигматизацию уязвимых групп. Наибольшую тревогу вызывает разрыв между признанием масштаба проблемы (77,5 % видят много нуждающихся в защите) и крайне низким уровнем сообщений о травле: более 40 % жертв полностью замалчивают пережитое. Этот диссонанс указывает на устойчивый барьер недоверия к институтам помощи [6, 7] и требует внедрения системных программ информирования, создания

«безопасных пространств» и обучения педагогов распознаванию сигналов. Почти каждый четвёртый опрошенный признал себя исполнителем, что акцентирует необходимость работы не только с жертвами, но и с агрессорами — через развитие эмпатии и ненасильственных способов разрешения конфликтов. Практическим следствием исследования является необходимость многоуровневой профилактики, включающей мониторинг онлайн-среды, обучение родителей и учителей, а также формирование у детей стратегий безопасного сообщения о травле. Перспективы дальнейших исследований мы видим в построении путевых моделей, связывающих факторы (например, влияние осведомлённости на готовность обращаться за защитой), и в сравнительном анализе возрастных и гендерных подгрупп.

Литература:

1. Olweus D. Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell, 1993.
2. Smith P. K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett N. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2008. Vol. 49, № 4. P. 376–385.
3. Kowalski R. M., Giumetti G. W., Schroeder A. N., Lattanner M. R. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth // Psychological Bulletin. 2014. Vol. 140, № 4. P. 1073–1137.
4. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 3. С. 177–191.
5. UNESCO. Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Paris: UNESCO, 2019.
6. Olweus D., Limber S. P. Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program // American Journal of Orthopsychiatry. 2010. Vol. 80, № 1. P. 124–134.
7. Волкова Е. Н., Гришина А. В. Психологическая безопасность образовательной среды: оценка рисков и угроз // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 131–140.
8. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. 2006. № 8. С. 10–13.
9. Hinduja S., Patchin J. W. Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2014.

Влияние семейных ценностей на формирование предпринимательских способностей

Кузнецова Светлана Алексеевна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В условиях высокой неопределённости современной социально-экономической среды предпринимательство стало одним из ключевых факторов национального развития. Оно рассматривается как источник экономического роста, создания рабочих мест и самореализации личности. Соответственно, предпринимательские компетенции всё чаще рассматриваются как важнейший личностный ресурс, обеспечивающий адаптивность, инициативность и устойчивость перед лицом современных вызовов. Все больше исследований подтверждают, что эти компетенции не являются врождёнными, а развиваются в процессе онтогенеза, и семья играет в этом процессе ключевую роль. Являясь основным фактором социализации, семья формирует фундаментальное отношение к работе, риску, ответственности, самостоятельности и неудачам.

В этой статье представлен аналитический обзор последних исследований, посвященных влиянию семейных ценностей на развитие предпринимательских компетенций. Особое внимание уделяется механизмам передачи ценностей, а именно стилям воспитания, ролевому моделированию, поведенческим паттернам и семейным сценариям. Опираясь на работы Касьяновой Т. Г., Воротылкиной А. М. (2015), Шаваровой О. А. (2014), Жука А. А. и Потия К. М. (2017), Черницова А. Е. и Хаметовой А. А. (2018) и других учёных, мы провели анализ и пришли к выводу, что семья может выступать как в качестве ресурса, так и в качестве препятствия для реализации предпринимательского потенциала.

Исследование показало, что в российском обществе такие доминирующие ценности, как стабильность и безопасность, ограничивают склонность молодых людей к риску и инновациям. С другой стороны, поддержка инициативы, наличие в семье успешного примера предпринимателя и высокий уровень доверия между членами семьи способствуют экономической самостоятельности и предпринимательскому мышлению.

Ключевые слова: семейные ценности, предпринимательские компетенции, экономическая самостоятельность, предпринимательство, социализация, семейный сценарий.

Influence of family values on the formation of entrepreneurial skills

In the context of high uncertainty in today's socio-economic environment, entrepreneurship has become one of the key drivers of national development. It is viewed as a source of economic growth, job creation, and personal self-realization. Accordingly, entrepreneurial competencies are increasingly regarded as a crucial personal resource that ensures adaptability, initiative, and resilience in the face of contemporary challenges. A growing body of research confirms that these competencies are not innate but develop throughout ontogenesis, with the family playing a central role in this process. As the primary agent of socialization, the family establishes fundamental attitudes toward work, risk, responsibility, autonomy, and failure.

This article presents an analytical review of recent studies on the influence of family values on the development of entrepreneurial competencies. Particular attention is given to the mechanisms through which values are transmitted—namely, parenting styles, role modeling, behavioral patterns, and family scripts. Drawing on the works of Zhuk A. A. & Potiy K. M. (2017), Chernitsov A. E. & Khametova A. A. (2018), Shavaeva O. A. (2014), and other scholars, the analysis demonstrates that the family can function both as a resource and as a barrier to entrepreneurial potential.

The study reveals that in Russian society, dominant values such as stability and security tend to limit young people's propensity for risk-taking and innovation. Conversely, support for initiative, the presence of a successful entrepreneurial role model within the family, and a high level of trust among family members foster economic autonomy and entrepreneurial thinking.

Keywords: family values, entrepreneurial competencies, economic autonomy, entrepreneurship, socialization, family script.

1. Введение

В основе государственной политики XXI столетия одним из важных приоритетных направлений является развитие малого и среднего предпринимательства. Поскольку данные бизнес-структуры формируют конкурентную среду в экономике, обеспечивают занятость населения, создают товары, работы и услуги, увеличивают налоговые отчисления в доход государства, тем самым увеличивая федеральный, региональный и местный бюджеты страны.

В этом направлении государство предпринимает множество важных шагов, популяризируя предпринимательство как стремление к финансовой независимости. Важным, с точки зрения государства, является молодежное предпринимательство, «...так как именно молодые люди считаются носителями инновационного и интеллектуального потенциала общества» [8, с. 1].

Такая трансформация государственной политики требует **формирования у молодёжи иных личностных качеств, новых ценностных ориентаций, развития творческого потенциала и усиления социальной мотивации.**

«На основе сложившихся личностных ценностей осуществляется профессиональное самоопределение — одно из главных жизненных решений человека» [7, с. 144], а также семейных ценностей и знаний. Иначе говоря, профессиональное самоопределение — это процесс выбора профессии, который включает в себя осознание своих интересов, способностей, ценностей и возможностей, в котором важное значение имеет семья. Именно в семье «... формиру-

ется отношение человека к материальным и духовным ценностям, его установки и предпочтения в поведении, способ разделять предметы по их значению» [3, с. 65].

Семья как институт формирования ценностей и предпосылок предпринимательского поведения

С позиций социологического подхода семья представляет собой не просто малую группу, объединённую брачными или родственными связями, а полноценный **социальный институт**. Ему присущи устойчивые ценности, нормы, социальные установки, а также механизмы регулирования поведения через систему поощрений и санкций между членами семьи [3, с. 64].

Именно в семье происходит **первичная интериоризация ценностей** — процесс усвоения ребёнком устойчивых мировоззренческих установок, определяющих его отношение к труду, ответственности, риску, автономии и другим ключевым аспектам жизнедеятельности. Как отмечает Шаваева О. А., «семейные ценности — это то, что важно, ценно, уважаемо всеми членами семьи, общее поле их интересов» [14, с. 7]. Эти ценности закладываются в раннем детстве и становятся основой мотивационно-смысловой сферы личности, формируя базовые установки, которые впоследствии проявляются в профессиональном выборе и поведении.

По Шаваевой О. А. ценности могут быть классифицированы по трём уровням: супружеские, родительские и родственные.

Каждый уровень генерирует определённые поведенческие установки. Например, ценность **равноправия супругов** способствует развитию у детей чувства автономии, инициативности и готовности к сотрудничеству — качеств, напрямую связанных с предпринимательским потенциалом. Напротив, доминирование одного из партнёров может формировать зависимость, пассивность и склонность к конформному поведению, те черты, препятствующие развитию предпринимательских способностей.

Старшее поколение оказывает непосредственное влияние на формирование профессиональных ориентаций ребёнка, особенно в период выбора жизненного пути. В одних случаях дети продолжают дело родителей, создавая **трудовые династии** или **семейный бизнес**, как это было в дореволюционной России на примере династий Морозовых, Рябушинских, Кузнецовых, Демидовых. В других семьях стремятся реализовать себя в новых, ранее не освоенных семейством сферах. Однако в обоих сценариях поддержка со стороны семьи; эмоциональная, материальная, информационная, остаётся критически важной для формирования уверенности в собственных силах и готовности к самостоятельным решениям [13, с. 1].

Анализ современных исследований позволяет выделить **ключевые семейные ценности**, создающие благоприятную среду для развития предпринимательских компетенций:

- финансовая грамотность, формирует навыки бережливости, экономии и формирования бюджета;
- **открытые и честные коммуникации**, исключая манипуляции и скрытые ожидания;
- **честность, надёжность, лояльность и толерантность** как основа доверительных отношений;
- **ответственность** каждого члена семьи за свои действия и выполнение принятых на себя обязательств;
- **конструктивное отношение к проблемам**, включая готовность признавать ошибки и учиться на них;
- **совместное принятие решений**, даже в условиях разногласий;
- **эффективные способы разрешения конфликтов**, направленные на поиск компромисса, а не на доминирование;
- **взаимное уважение** в повседневном общении, включающее позицию «снисходительного взрослого»;
- **доверие** как фундамент, позволяющий пробовать, ошибаться и брать на себя инициативу.

Эти ценности не только способствуют гармоничному развитию личности, но и формируют **предпосылки предпринимательского поведения**: готовность к риску, умение работать в условиях неопределённости, способность к самоорганизации и ответственности за результат. Однако, несмотря на проведенный анализ по ключевым семейным ценностям, формирование их зависит и от стиля воспитания, который напрямую будет влиять на успешность личности независимо от вида деятельности. Таким образом, семья выступает не просто как источник

моральной поддержки, но и как **ценностно-нормативная среда**, в которой закладываются основы будущего экономического и профессионального самоопределения.

От семейных ценностей к предпринимательскому «Я»: ключевые психологические механизмы

В современной науке, в том числе и в отечественной психологии нет ясного понимания, что же такое предпринимательство. На сегодняшний день его рассматривают как некое явление, феномен «...сложное, многоаспектное, в котором тесно переплетаются экономические, социальные и психологические стороны [10, с. 9], «...как носитель особой ценностно-мотивационной сферы» [10, с. 9]. Исходя из этого понимания, можно сказать, что и по настоящее время нет определенного понятия, что же такое предприниматель, поэтому в данной работе мы будем опираться на определение Мурзиной Ю. С. и Познякова В. С., «Предприниматель — это инициативная самостоятельная деятельность человека (группы людей), осуществляемая на свой страх и риск в условиях экономической неопределенности, направленная на получение прибыли» [10, с. 27], основанная на таких ценностях, как ответственность, профессионализм, независимость и стремление к новому.

Именно такая трактовка позволяет отличить настоящего предпринимателя от человека, вынужденного заниматься бизнесом из-за отсутствия других возможностей. В контексте молодёжного предпринимательства это особенно актуально, поскольку именно в юношеском возрасте происходит активное профессиональное самоопределение и поиск путей к экономической самостоятельности.

Центральное место в понимании мотивационной основы предпринимательства занимает концепция Д. МакКлелланда, который впервые провел исследования с психологической точки зрения и ввёл в научный оборот понятие «потребность в достижении». Согласно его исследованиям, предприниматели с высоким уровнем мотивации достижения вели себя как успешные, рациональные предприниматели. Для которых были характерны: позитивное отношение к ситуации, стремление ставить перед собой реалистичные несложные цели и достигать их с максимальным успехом, в ориентации на собственные усилия и умеренный риск. На основе полученных результатов Д. Макклеланд выдвинул гипотезу о том, что предприниматели имеют более высокую потребность в достижении успеха, чем профессионалы-непредприниматели. Люди, чья мотивация направлена на избегание неудач, часто испытывают неуверенность в собственных силах и тревогу при мысли о возможном провале. В результате они склонны выбирать крайние варианты задач: либо слишком простые, не требующие усилий, либо чрезмерно сложные, где неудача кажется оправданной. Хотя успех временно повышает их активность, любая неудача вызывает резкое снижение мотивации и вовлечённости.

В итоге, индивидуальные особенности мотивационной сферы определяются соотношением двух тенденций: стремления к успеху и стремления избежать неудачи.

Как отмечает Д. МакКлеелланд, что потребность в достижении успеха не является врождённой, а формируется в процессе социализации, в том числе под влиянием семейной среды. Семья, поощряющая инициативу, самостоятельность и конструктивное отношение к неудачам, способствует развитию у ребёнка именно тех мотивационных установок, которые лежат в основе предпринимательского поведения. [10, с. 19].

Одним из ключевых психологических механизмов, который опосредует связь между мотивацией достижения и реальным поведением. Это локуса контроля — ещё один ключевой психологический конструкт, определяющий предрасположенность к предпринимательству. Дж. Роттер показал, что предприниматели, как правило, обладают внутренним (интернальным) локусом контроля, то есть склонны считать себя ответственными за результат своих действий и верят в возможность влиять на окружающую действительность. Семейная среда, в которой ребёнок получает право принимать решения и нести за них ответственность, способствует развитию интернальности. Напротив, гиперопека или авторитарный стиль воспитания, при котором все решения принимаются за ребёнка, формируют внешний (экстернальный) локус контроля, что снижает вероятность выбора предпринимательского пути.

Современные эмпирические исследования подтверждают эту связь. Так, Черницов А. Е., Хаметова А. А. в своём исследовании молодёжного предпринимательства в Челябинске выявили, что только 20 % студентов стремятся к самостоятельному заработку, 60 % родителей делятся со своим ребёнком профессиональными успехами, 60 % готовы финансировать дополнительные курсы для увеличения профессиональной компетенции студентов. Исследование показало, что лишь 13 % родителей студентов занимаются предпринимательской деятельностью, и только 40 % активно способствуют тому, чтобы их дети могли обеспечивать себя самостоятельно, что свидетельствует о недостаточной распространённости «предпринимательского» семейного сценария в российском обществе.

Немаловажным фактором является финансовая поддержка семьи. Так в своём исследовании Винокурова Н. А., Комарова К. А. и Светлов Н. М. определили, что 47,2 % респондентов готовы к предпринимательской деятельности, надеясь на поддержку семьи. В качестве партнера предпочли бы видеть своего члена семьи, либо родственника и только 35,5 % — с друзьями вне института. При этом с сокращением достатка снижается и процент студентов, готовых начать собственное дело [2, с. 4952–4953]. Ещё «одним из каналов влияния семьи на формирование склонности к предпринимательству — восприятие детьми трудового опыта родителей. Родители, имеющие собственный бизнес и готовые поддержать наследника с его собственным делом, положительно влияют на предпринимательские намерения детей» [2, с. 4953].

Таким образом, анализ теоретических и эмпирических данных позволяет утверждать, что семья выступает фундаментальной средой для формирования предпосылок предпринимательского поведения. Поощряя инициативу, развивая чувство ответственности и веру в собственные силы (внутренний локус контроля), родители закладывают психологический фундамент, на котором в дальнейшем может вырасти мотивация к достижению успеха. Наличие в семье предпринимательского опыта и готовность к практической и финансовой поддержке являются мощными стимулами, которые превращают скрытый потенциал в конкретные намерения и действия. В то же время, как показывают исследования, такой «предпринимательский» семейный сценарий в российском обществе пока не является доминирующим, что объясняет относительно низкий уровень предпринимательской активности среди молодёжи.

Заключение

В заключение настоящего исследования можно сформулировать следующие выводы.

Во-первых, предпринимательство следует рассматривать не просто как экономическую деятельность, а как сложный социально-психологический феномен, в основе которого лежит особая ценностно-мотивационная сфера. Ключевыми чертами, отличающими настоящего предпринимателя, являются высокая потребность в достижениях, внутренний локус контроля, ориентация на умеренный риск и стремление к независимости.

Во-вторых, решающую роль в формировании этих предпринимательских качеств играет семья. Именно в семейной среде закладываются основы личностной зрелости, ответственности и веры в собственные силы. Семьи, в которых поощряются инициатива, самостоятельность и конструктивное отношение к неудачам, создают благоприятные условия для развития мотивации достижения. Напротив, гиперопека или авторитарный стиль воспитания способствуют формированию внешнего локуса контроля и снижению склонности к предпринимательскому риску.

В-третьих, эмпирические данные подтверждают, что наличие в семье предпринимательского опыта и готовность к практической поддержке (в том числе финансовой) являются значимыми факторами, влияющими на предпринимательские намерения молодёжи. Однако, как показывают исследования, лишь незначительная часть российских семей обладает таким опытом и активно способствует профессиональному самоопределению детей в сфере предпринимательства.

Таким образом, для повышения уровня молодёжного предпринимательства в России необходима не только государственная поддержка, но и работа по формированию «предпринимательской культуры» на уровне семьи. Это могут быть просветительские программы для родителей, направленные на развитие у них навыков поддержки иници-

циативности и самостоятельности у детей, а также демонстрация позитивных примеров семейного предпринимательства как устойчивой и социально значимой модели ведения бизнеса.

Литература:

1. Волков Д. А. Семейный бизнес: владение, управление и семейные ценности // Д. А. Волков. — Текст электронный // Российское предпринимательство — 2012. — № 13. — С. 38–44. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynyy-biznes-vladenie-upravlenie-i-semeynye-tsennosti>
2. Винокурова Н. А., Комарова К. А., Светлов Н. М. Семья как фактор склонности к предпринимательству // Н. А. Винокурова, К. А. Комарова, Н. М. Светлов. — Текст электронный // Креативная экономика. — т. 15. — № 12. — 2021. — с. 4945–4964. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-kak-faktor-sklonnosti-k-predprinimatelstvu>
3. Епремян Т. В., Абрамова М. Э. Семья как социальный институт: понятие и ценностные ориентиры // Т. В. Епремян, М. Э. Абрамова — Текст электронный // Научный журнал «Экономика. Социология. Право».. — 2022. — № 4(28). — с. 64–69. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-kak-sotsialnyy-institut-ponyatie-i-tsennostnye-orientiry>
4. Жук А. А. Потий К. М. Феномен семейного предпринимательства в современной экономической теории // А. А. Жук, К. М. Потий. — Текст электронный // Российское предпринимательство. — т. 18. — № 19. — 2017. — с. 2891–2907. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-semeynogo-predprinimatelstva-v-sovremennoy-ekonomicheskoy-teorii>
5. Журавлев А. В., Череменская М. А. Сравнительный анализ ценностей у предпринимателей традиционного бизнеса и основателей стартапов // А. В. Журавлев, М. А. Череменская. — Текст электронный // Вестник Московского ун-та. — т. 46. — № 3. -2023. — с. 216–238. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-tsennostey-u-predprinimateley-traditsionnogo-biznesa-i-osnovateley-startapov>
6. Касьяненко Т. Г., Воротилкина А. М. Семейный бизнес: определение понятия и классификация // Т. Г. Касьяненко, А. М. Воротилкина. — Текст электронный // «Экономика, предпринимательство и право». — № 3. — 2020. — с. 1–21 URL:<https://1economic.ru/lib/100776>
7. Кох И. А., В. А. Орлов В. А. Ценности и профессиональные самоопределение студенческой молодежи // И. А. Кох, В. А. Орлов. — Текст электронный // Образование и наука. — Т. 22. — № 2. — с. 141–168. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-i-professionalnoe-samoopredelenie-studencheskoy-molodezhi>
8. Луков В. А., Луков С. В., Погорский Э. К. Российская и мировая практика реализации в обществе инновационного потенциала новых поколений: подходы к исследованию // В. А. Луков, С. В. Луков, Э. К. Погорский. — Текст электронный // Информационный гуманитарный портал Знание. Понимание. Умение. — 2012. — № 1. — с. 1. URL: https://zpu-journal.ru/e-zpu/2012/1/Lukovs~Pogorskiy_New-Generations-Innovative-Potential/
9. Омельченко Е. Ю. Мотивация молодежного предпринимательства в условиях мегаполиса // Е. Ю. Омельченко. — Текст электронный // ВКР. — 2021. — с. 1–108. — URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/100788/1/m_th_e.y.omelchenko_2021.pdf
10. Ростовская Т. К., Кучмаева О. В. Семья в системе социальных институтов общества / Т. К. Ростовская, О. В. Кучмаева. — М.: Юрайт. 2019. с. 299
11. Мурзина Ю. С. Позняков В. С. Психология предпринимательства: исследование ценностных ориентаций владельцев малого семейного бизнеса // Ю. Мурзина, В. С. Позняков. — Текст электронный // Монография. — Тюмень: ТюмГУ-Press. — 2022. — 188 с. URL: https://elibrary.ru/jspui/bitstream/ru-tsu/36196/1/Murzina_Poznyakov_972.pdf
12. Череменская М. А. Подходы к пониманию профессионального самоопределения в социальной психологии // М. А. Череменская. — Текст электронный // Национальный психологический журнал. — т. 19. — № 1. — 2024 с. 90–100. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-ponimaniyu-professionalnogo-samoopredeleniya-v-sotsialnoy-psihologii>
13. Череменская М. А. Актуальные направления исследований предпринимательства в социальной психологии: карта научного ландшафта // М. А. Череменская. — Текст электронный // Вестник. Московского ун-та. Сер. 14. — т. 47. — № 1. — с. 245–262. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-napravleniya-issledovaniy-predprinimatelstva-v-sotsialnoy-psihologii-karta-nauchnogo-landshafta>
14. Черницов А. Е., Хаметова А. А. Анализ влияния семьи на формирование экономической самостоятельности и предпринимательских компетенций современного студента // А. Е. Черницов, А. А. Хаметова. — Текст электронный // Журнал экономических исследований. — т. 4. — № 6. — 2018. с. 28–35. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/22117/view>
15. Шаваева О. А. Семейные ценности как объект социально — философского анализа // О. А. Шаваева. — Текст электронный // Научный журнал КубГАУ. — № 96. — 2014. с. 1–12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynye-tsennosti-kak-obekt-sotsialno-filosofskogo-analiza-1>

Агрессивное поведение и социально-психологическая адаптация современных подростков: теоретический анализ и программа эмпирического исследования

Литова Алёна Анатольевна, студент магистратуры
Омская гуманитарная академия

В статье представлен теоретический анализ проблемы взаимосвязи агрессивного поведения и социально-психологической адаптации в подростковом возрасте. Рассмотрены возрастные особенности подросткового периода (кризис идентичности, эмоциональная лабильность, переориентация на общение со сверстниками), создающие предпосылки для формирования как адаптивных, так и дезадаптивных поведенческих стратегий. Обосновывается тезис о нелинейном характере связи агрессии и адаптации, опираясь на результаты современных эмпирических исследований. Представлена программа эмпирического изучения данной проблемы на базе медицинской организации. Статья адресована психологам, педагогам, социальным работникам, а также магистрантам психологических специальностей.

Ключевые слова: агрессивное поведение, социально-психологическая адаптация, подростковый возраст, кризис идентичности, программа эмпирического исследования.

Подростковый возраст традиционно рассматривается в психологии как один из самых сложных и противоречивых этапов онтогенеза. Это период перехода от детства к взрослости, сопровождающийся глубокими изменениями на всех уровнях: физиологическом, психологическом и социальном. Л. С. Выготский называл этот возраст «эпохой созревания», подчеркивая драматизм происходящих изменений [1]. Ключевая характеристика данного этапа — кардинальная перестройка социальной ситуации развития: подросток уже не ребенок, но еще не взрослый, что порождает внутренний конфликт и стремление к эмансипации. Центральное место в понимании подросткового возраста занимает понятие возрастного кризиса. Л. С. Выготский подчеркивал, что критические периоды — это не просто время трудновоспитуемости, но этапы, в которых скрывается позитивное содержание, состоящее в переходе к новой и высшей форме развития [1].

Э. Эриксон определял подростковый возраст как стадию кризиса «идентичность против ролевой диффузии» [2]. Именно в этот период перед человеком встает задача сформировать целостное представление о себе. Если кризис разрешается успешно, формируется эго-идентичность — чувство устойчивости и непрерывности своего Я. Если нет — возникает ролевая диффузия, проявляющаяся в неспособности сделать жизненный выбор, неуверенности и проблемах в социальной адаптации [2].

Современные исследователи (А. М. Прихожан, К. Н. Поливанова) выделяют две основные формы протекания подросткового кризиса: «кризис независимости» (протест, бунт, стремление к эмансипации) и «кризис зависимости» (инфантилизм, избегание взросления).

Д. Б. Эльконин отмечал, что противопоставление себя взрослому необходимо подростку для построения новой системы отношений и обретения подлинной самостоятельности [1]. Эмоционально-волевая сфера подростка характеризуется повышенной возбудимостью, неустойчивостью настроения, полярностью чувств. Импульсивность, несдержанность, трудности волевой регуляции поведения часто становятся причиной конфликтов и могут

проявляться в агрессивных реакциях. Общение со сверстниками приобретает особую ценность: группа становится «психологической территорией», где подросток примеряет различные социальные роли. Непринятие группой становится тяжелой психической травмой, провоцирующей агрессию или уход в себя и дезадаптацию. В современной психологии под агрессией понимается любое поведение, направленное на причинение вреда другому живому существу.

Психоаналитическая традиция (З. Фрейд, К. Лоренц) рассматривала агрессию как врожденный импульс. Бихевиоральный подход (А. Бандура) акцентировал роль научения. В отечественной психологии (А. А. Реан, Е. В. Змановская) агрессия понимается как сложное структурное образование личности [3]. Наиболее распространенной является типология А. Басса и А. Дарки, включающая физическую, косвенную, вербальную агрессию, раздражение, негативизм, обиду, подозрительность и чувство вины. В структуре агрессивного поведения различают враждебную агрессию (цель — причинение страдания) и инструментальную агрессию (средство для достижения цели). Это различие важно для понимания функций агрессии в процессе адаптации.

Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды. Ключевыми компонентами адаптации, согласно концепции, К. Роджерса и Р. Даймонда, являются: принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность, стремление к доминированию [4].

Вопрос о взаимосвязи агрессии и адаптации является дискуссионным. Традиционный взгляд рассматривает агрессию как дезадаптивный феномен. Однако эмпирические исследования демонстрируют более сложную картину. Т. И. Мироненко выявила положительную корреляцию между уровнем агрессивности и показателями адаптации ($r = 0,72$), интерпретируя агрессию как инструмент достижения целей [5]. Н. В. Козловская показала, что агрессивные подростки демонстрируют большую само-

стоятельность, что способствует их интеграции в группу сверстников [6].

Успешность адаптации определяется сочетанием агрессивных тенденций с другими характеристиками — способностью к самоконтролю, социальным интеллектом, адекватной самооценкой. Исследования Е. А. Чепраковой выявляют ключевую роль стилей семейного воспитания: авторитарный стиль способствует формированию агрессивности как устойчивой черты, ведущей к дезадаптации [7].

Таким образом, связь агрессивного поведения и адаптации не является линейной. Агрессия может выступать как в дезадаптивной роли, так и в адаптивной — как инструмент достижения целей, средство установления иерархии в группе. Для проверки выдвинутых гипотез разработана программа эмпирического исследования на базе ГБУЗ НО «Навашинская центральная районная боль-

ница» (кабинет врача-психиатра-нарколога). Цель — выявить характер взаимосвязи между формами агрессии и параметрами адаптации у подростков. Выборка: подростки 13–16 лет (не менее 50 человек). Методический инструментарий включает опросник Басса-Дарки (адаптация А. А. Реана), методику СПА К. Роджерса и Р. Даймонда, методику «Агрессивное поведение» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев), методику диагностики психических состояний Г. Айзенка. Ожидаемые результаты: получение данных о распространенности форм агрессии, выявление уровней адаптации, определение типичных профилей, разработка рекомендаций для психолого-педагогического сопровождения.

Благодарность. Автор выражает благодарность научному руководителю — кандидату философских наук, доценту Костюк Ирине Александровне за помощь в подготовке статьи.

Литература:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. — М.: Прогресс, 1996. — 344 с.
3. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. — М.: АСТ; СПб: Прайм-Еврознак, 2007. — 407 с.
4. Роджерс К., Даймонд Р. Диагностика социально-психологической адаптации // Психология личности: тесты, опросники, методики. — М.: Генезис, 2009. — С. 142–148.
5. Мироненко Т. И. Агрессия как естественный фактор социальной адаптации подростков // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. — 2015. — № 4. — С. 112–118.
6. Козловская Н. В. Проблема психологической адаптации агрессивных подростков в группе сверстников // Вестник Ставропольского государственного университета. — 2008. — № 59. — С. 104–112.
7. Чепракова Е. А. Влияние стиля взаимодействия с родителями на агрессивное поведение подростков: дис. ... канд. психол. наук. — М., 2011. — 187 с.

Одиночество как ресурс: экзистенциально-гуманистический взгляд на феномен

Михалковская Эла Николаевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается феномен одиночества с позиций экзистенциальной и гуманистической психологии. Анализируются философские и психологические концепции одиночества, проводится разграничение между его деструктивными и ресурсными формами, систематизируются теоретические представления о механизмах психотерапевтической работы с данным феноменом. Особое внимание уделяется идеям И. Ялома, В. Франкла, М. Хайдеггера и К. Роджерса.

Ключевые слова: одиночество, экзистенциальная психология, гуманистическая психология, экзистенциальная изоляция, смысл, аутентичность, экзистенциальная тревога, Ялом, Франкл.

Одиночество — это одно из тех переживаний, которые человечество испытывало во все времена и о которых продолжает спорить по сей день. В обыденном сознании оно прочно связано с чем-то нежелательным: с покинутостью, ненужностью, социальной неуспешностью. Нас с детства учат «не быть одними», ценить общение, строить отношения. И когда человек всё же оказывается

наедине с собой надолго, это часто воспринимается как личная неудача. Между тем в психологической науке, особенно в её экзистенциальном и гуманистическом направлениях, одиночество давно рассматривается иначе, как неотъемлемая характеристика человеческого существования, как встреча с собственной глубиной. Именно эта перспектива представляется мне наиболее продуктивной

не только теоретически, но и с точки зрения психотерапевтической практики.

В настоящей статье ставится цель проанализировать философские и психологические концепции феномена одиночества, рассмотреть его как экзистенциальный феномен и систематизировать теоретические представления о механизмах работы с ним в экзистенциально-гуманистическом подходе.

1. Феномен одиночества в философии и психологии: краткий обзор

Философская традиция осмысления одиночества приобретает выраженное экзистенциальное измерение в XIX–XX веках. Сёрен Кьеркегор описывал его как пространство, в котором человек встречается с Богом и с самим собой, и именно там принимает подлинные решения о своей жизни [2]. Мартин Хайдеггер связывал одиночество с понятием «Dasein» — бытия-в-мире: каждый человек существует в своей неповторимой ситуации, и эта онтологическая единственность делает полное слияние с другим невозможным [5]. Жан-Поль Сартр пошёл ещё дальше, объявив отношения с другим изначально конфликтными: «Ад — это другие» означало, по сути, что истинная самость возможна лишь в уединении от чужих взглядов и оценок.

В психологической науке феномен одиночества стал предметом систематического изучения преимущественно в XX веке. Карл Юнг описывал интроверсию как психологическую предрасположенность к внутренней жизни, не сводимую к патологии [6]. Карл Роджерс, один из основоположников гуманистической психологии, усматривал в способности человека побыть наедине с собой условие аутентичного существования: только в уединении мы слышим свой подлинный голос, а не хор чужих ожиданий [3].

2. Одиночество как экзистенциальный феномен

Наиболее последовательную теорию одиночества в рамках экзистенциальной психологии разработал американский психотерапевт Ирвин Ялом. В своём фундаментальном труде «Экзистенциальная психотерапия» (1980) он выделяет четыре «конечные данности» человеческого существования — смерть, свободу, бессмысленность и экзистенциальное одиночество [7]. Последнее он определяет как изначальную изоляцию, существующую вне зависимости от отношений с другими людьми и даже вне зависимости от отношений с самим собой. «Сколько бы мы ни стремились к близости, — пишет Ялом, — всегда остаётся непреодолимая пропасть между собой и другими» [7, с. 13].

Важно понимать, что Ялом не говорит об одиночестве как о беде или болезни. Он говорит о нём как о структурном условии человеческого существования, с которым необходимо встретиться и которое можно принять. Избе-

гание этой встречи, по его мнению, ведёт к двум типичным стратегиям: слиянию (растворению себя в другом, зависимым отношениям) и изоляции (патологическому уходу от контакта вообще). Оба пути — попытки убежать от фундаментальной данности, и оба ведут к страданию.

Параллельно Ялому, но с иным акцентом работает Виктор Франкл. Для него одиночество — это прежде всего пространство встречи с вопросом о смысле. В условиях нацистских концентрационных лагерей Франкл наблюдал, как люди, утратившие смысл, погибали быстрее не только физически, но и психически. И напротив, уединённое переживание, внутренний разговор с собой о том, ради чего стоит жить, давало силы выстоять [4]. Одиночество у Франкла это не пустота, а возможность услышать то, что иначе заглушает шум повседневности.

Нельзя не упомянуть и философско-антропологический взгляд Мартина Бубера, чья концепция диалога «Я-Ты» предполагает, что подлинная встреча с другим возможна лишь тогда, когда каждый из участников диалога сам является целостным «Я» [1]. Иными словами, подлинные отношения вырастают не из страха быть одному, а из внутренней полноты и путь к этой полноте лежит именно через принятое одиночество.

3. Экзистенциальная тревога и «бегство» от одиночества

Почему же встреча с одиночеством вызывает столь сильное сопротивление? Ответ лежит в природе экзистенциальной тревоги — базового беспокойства, которое возникает каждый раз, когда мы приближаемся к осознанию фундаментальных условий нашего существования.

В клинической практике этот механизм выглядит весьма узнаваемо. Человек, оставшийся без звонков и сообщений на несколько часов, начинает чувствовать нечто вроде внутреннего провала. Не просто скуку, а ощущение собственной ненужности и потери смысла, страх перед вопросом: «А кто я, если меня никто не замечает?» Это не невроз и не личностное расстройство. Это столкновение с экзистенциальной пустотой, с той зоной внутреннего пространства, которая обычно заполняется внешними стимулами.

Современная цивилизация предлагает для этого богатейший арсенал: социальные сети, мессенджеры, бесконечные потоки видеоконтента, рабочая занятость, светская жизнь. Всё это легитимные, социально одобряемые способы не встречаться с собой. Ялом называет подобное «банальным отвлечением» и замечает, что именно оно в конечном счёте лишает жизнь глубины [7].

Показательно, что многие люди, имеющие богатую социальную жизнь, ощущают острое одиночество и, напротив, те, кто проводит много времени в уединении, нередко чувствуют себя наполненными и связанными с миром. Это противоречие разрешается, если понять: речь идёт не о количестве контактов, а о качестве отношений с самим собой.

4. Одиночество как ресурс: механизмы и практические измерения

Переосмысление одиночества как ресурса требует от человека определённой психологической зрелости и одновременно само её формирует. В экзистенциально-гуманистическом подходе можно выделить несколько ключевых механизмов этого переосмысления.

Первый механизм — осознание и принятие экзистенциальной изоляции. Ялом настаивает: подлинная психотерапевтическая работа с одиночеством начинается не с попытки его «вылечить», а с готовности посмотреть ему в лицо. Когда человек перестаёт бороться с фундаментальной данностью своего существования и начинает её исследовать, тревога не исчезает, но меняет свою природу: из парализующей она становится ориентирующей [7].

Второй механизм — поиск и конструирование личного смысла. Вслед за Франклом экзистенциальная психология утверждает: смысл не дан нам извне, он создаётся в акте личного выбора и ответственности. Уединение — это то пространство, где этот выбор совершается наиболее осознанно. Для одних смыслом становится творчество, для других служение близким, для третьих интеллектуальный поиск. Существенно не содержание, а то, что он является подлинным — то есть выбранным свободно, а не унаследованным из чужих ожиданий [4].

Третий механизм — развитие аутентичности. Карл Роджерс описывал аутентичность как соответствие между внутренним опытом и внешним поведением [3]. Одиночество создаёт условия для этого соответствия: в отсутствие социального «зеркала» человек вынужден опираться на собственные ориентиры. Это требует мужества, но именно здесь формируется то, что Роджерс называл «полно функционирующей личностью».

Четвёртый механизм — трансформация отношений с другими. Парадокс состоит в том, что человек, принявший своё одиночество, становится способным на более глубокую близость. Ялом подчёркивает: подлинные отношения возможны лишь между двумя людьми, каждый из которых не нуждается в другом для заполнения внутренней пустоты. Отношения, выстроенные из страха одиночества, неизбежно становятся зависимыми, манипулятивными или поверхностными [7]. Отношения, возникающие из внутренней полноты и желания поделиться, а не восполнить дефицит, имеют принципиально иное качество.

5. Одиночество в психотерапевтической практике

Описанные теоретические положения имеют вполне конкретное прикладное измерение. В экзистенциальной терапии работа с темой одиночества разворачивается на нескольких уровнях.

На первом, феноменологическом уровне терапевт помогает клиенту исследовать само переживание: как

именно ощущается одиночество в теле, какие образы и мысли оно вызывает, чего именно человек боится, оставаясь наедине с собой. Нередко за страхом одиночества обнаруживается страх перед собственными непрожитыми чувствами, перед вопросами, ответов на которые человек ещё не знает.

На втором, экзистенциальном уровне обсуждается природа изоляции как таковой: насколько реально возможно «полное слияние» с другим? Что теряется в отношениях, построенных на страхе одиночества? Подобный разговор нередко обнаруживает скрытые иллюзии клиента о природе близости и открывает пространство для более реалистичного и при этом более богатого понимания отношений.

На третьем, ресурсном уровне человек постепенно учится переживать уединение как нечто, что можно не только вынести, но и использовать. Практики осознанного молчания, медитации присутствия, ведение дневника, работа с телесными ощущениями — всё это инструменты, позволяющие освоить «язык одиночества», услышать в нём не угрозу, а возможность.

Важно подчеркнуть: цель этой работы не в том, чтобы человек «полюбил одиночество» или отказался от отношений. Цель в том, чтобы отношения строились из свободы, а не из страха; из желания быть рядом, а не из ужаса перед тишиной.

Заключение

Феномен одиночества в экзистенциально-гуманистической психологии предстаёт не как симптом, требующий устранения, а как фундаментальная данность человеческого существования, способная при определённых условиях стать источником личностного роста.

Анализ концепций Ялома, Франкла, Хайдеггера, Бубера и Роджерса позволяет выделить несколько ключевых тезисов. Во-первых, одиночество в его экзистенциальном измерении неустранимо и является условием человеческой свободы. Во-вторых, избегание этой встречи порождает психологические защиты, которые снижают качество жизни и глубину отношений. В-третьих, осознанное принятие одиночества открывает доступ к аутентичному смыслу и подлинной близости.

Систематизация теоретических представлений о механизмах работы с одиночеством, принятие изоляции, конструирование смысла, развитие аутентичности, трансформация отношений даёт практическую основу для психотерапевтической работы с данной темой.

Позволю себе завершить статью личным наблюдением из практики. Клиенты, которые приходят с запросом «я боюсь остаться один», как правило, имеют в виду нечто большее: они боятся встретиться с собой. И именно эта встреча, болезненная, неизбежная, живая, становится, как правило, поворотным моментом в терапии. Потому что человек, научившийся быть с собой, впервые оказывается способен по-настоящему быть и с другими.

Литература:

1. Бубер М. Я и Ты / пер. с нем. Ю. С. Терентьева, Н. Файнгольда. — М.: Высшая школа, 1993. — 175 с.
2. Кьеркегор С. Или–или. Фрагмент из жизни / пер. с датск. — СПб.: Амфора, 2011. — 823 с.
3. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / пер. с англ. М. Злотник. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. — 416 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
5. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Бибихина. — М.: Ad Marginem, 1997. — 451 с.
6. Юнг К. Г. Психологические типы / пер. с нем. С. Лорие. — СПб., М.: Ювента, Прогресс, Универс, 1995. — 715 с.
7. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / пер. с англ. Т. С. Драбкиной. — М.: Класс, 2004. — 576 с.

Взаимосвязь стиля управления и личностных черт руководителя: теоретический анализ

Новикова Наталья Валерьевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы взаимосвязи стиля управления и личностных черт руководителя. Рассматриваются основные классификации стилей управления в современной психологии и менеджменте, начиная от классической триады Курта Левина и заканчивая многомерными моделями (Ф. Фидлер, Р. Лайкерт, Р. Блейк и Дж. Моутон, И. Адизес). Анализируется структура личностных черт руководителя, включая эмоционально-волевые, когнитивно-креативные, коммуникативно-управленческие и рефлексивные качества. Обобщаются теоретические модели, описывающие взаимосвязь личностных характеристик и предпочитаемого стиля управления. Особое внимание уделяется ситуационным факторам и типу межличностного общения как опосредующим переменным. Автор приходит к выводу о сложной, многодетерминированной природе изучаемой взаимосвязи, что требует комплексного подхода к диагностике и развитию управленческих кадров.

Ключевые слова: стиль управления, личностные черты руководителя, авторитарный стиль, демократический стиль, либеральный стиль, профессионально важные качества, саморегуляция, рефлексивность, теоретические модели, ситуационный подход.

Введение

Руководство как целенаправленный процесс воздействия на коллектив представляет собой важнейшую функцию менеджмента, обеспечивающую эффективность всего предприятия. Ключевая роль в успехе организации принадлежит именно руководителю, стиль управленческой деятельности которого предопределяет реализацию трудового потенциала персонала [10]. В современных условиях динамичных экономических и социальных преобразований проблема соответствия личностных психологических качеств руководителя требованиям профессиональной управленческой деятельности приобретает особую актуальность. Цель данной статьи — теоретический анализ и систематизация подходов к изучению взаимосвязи стиля управления и личностных черт руководителя.

1. Понятие и классификация стилей управления

В многочисленной литературе по менеджменту описаны три основных стиля руководства — авторитарный, демократический и либеральный [21]. Наиболее распространённой является классификация, предложенная немецким психологом Куртом Левином ещё в 1930-е годы [10]. Схематически основные стили руководства по К. Левину представлены на рисунке 1.

Исследования Левина показали: хотя при демократическом стиле руководства наблюдался наивысший уровень удовлетворённости работой, именно в группе с авторитарным стилем фиксировались самые высокие показатели продуктивности [19]. «Чистые стили управления» встречаются довольно редко, а самым распространённым является авторитарно-демократический стиль [5].

Помимо классической триады, существуют многомерные модели. В таблице 1 представлено сравнение основных теоретических моделей стилей руководства.

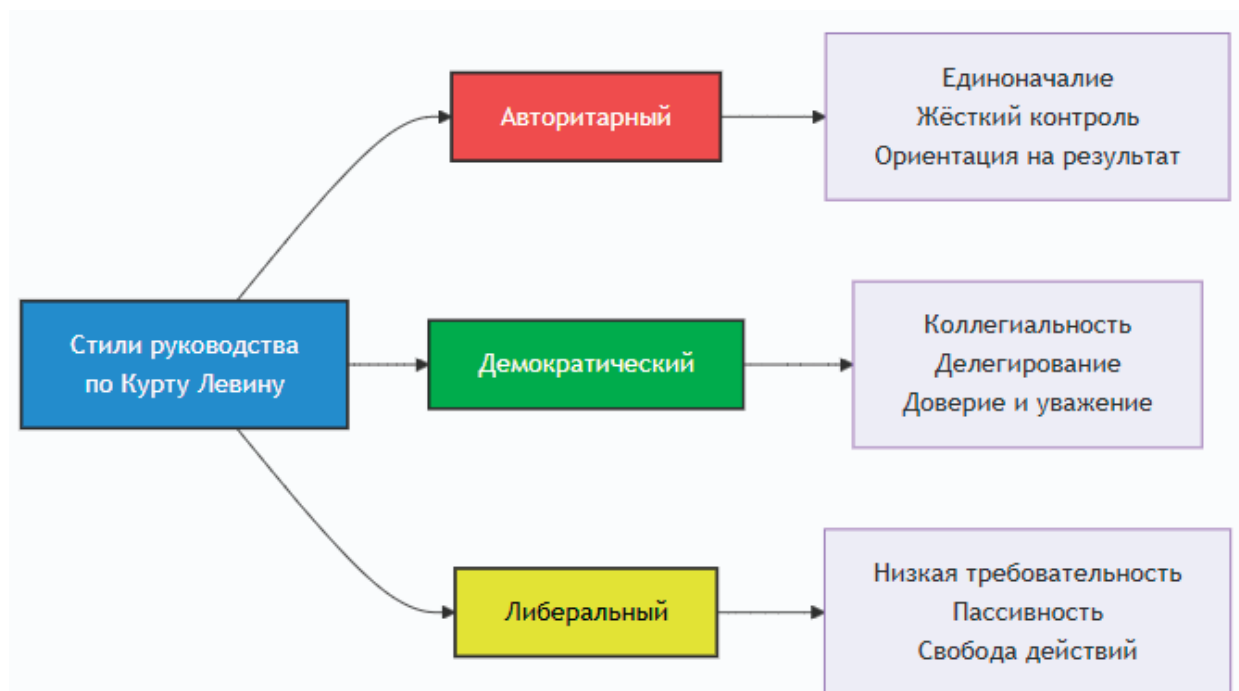


Рис. 1. Стили руководства по Курту Левину

Таблица 1. Сравнительный анализ теоретических моделей стилей руководства

| Автор(ы) модели | Название модели | Выделяемые стили / типы | Ключевая идея |
|----------------------|------------------------|---|--|
| Ф. Фидлер | Ситуационная модель | Ориентация на задачу vs. Ориентация на отношения | Эффективность зависит от сочетания стиля и ситуации |
| Р. Лайкерт | Четыре системы | Эксплуататорско-авторитарный; Благо- склонно-авторитарный; Консультатив- но-демократический; Основанный на участии | Идеальный коэффициент ЛАК (убеждение: прину- ждение = 1,9) |
| Р. Блейк, Дж. Моутон | Управленческая решётка | 5 стилей (от «обедненного» до «ко- мандного») | Сочетание заботы о людях и заботы о производстве |
| Т. Митчел, Р. Хаус | Теория «путь-цель» | Директивный, поддерживающий, ори- ентированный на достижение, участву- ющий | Руководитель выбирает стиль в зависимости от си- туации |
| И. Адизес | Модель PAEI | Производитель (Р), Администратор (А), Предприниматель (Е), Интегратор (И) | Сочетание четырёх управ- ленческих ролей |
| В. В. Комаров | Семь базовых стилей | Достигатель, Вдохновитель, Командный, Эксперт, Организатор, Бюрократ, Слабый менеджер | Профиль лидерства для об- ластей управления |

Как показывают данные таблицы 1, эволюция теорий стилей руководства идёт от одномерных классификаций к многомерным и ситуационным моделям, учитывающим различные факторы внешней и внутренней среды организации. Экспериментальным путём доказано, что неконтролируемая свобода действий всегда несёт отрицательные последствия, поэтому руководитель обязан уметь применять на практике различные стили управления [10].

2. Личностные черты руководителя: структура и подходы к изучению

Личность представляет собой конкретного человека, взятого в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, а личностные качества — это закреплённая форма поведения, за которой стоит личностный мотив [15]. В истории изучения личностных качеств можно выделить несколько ключевых этапов — от античных философов до современных психологических подходов [15].

Г. С. Карпова, И. В. Черемисова и И. А. Ковальчук выделяют несколько групп профессионально важных качеств сотрудников, которые представлены на рисунке 2 [9].



Рис. 2. Группы профессионально важных качеств руководителя (по Г. С. Карповой и др.)

В. В. Комаров предлагает рассматривать структуру проявлений лидерства в организации через три сферы — организационную (тактическую), сферу отношений и стратегическую сферу [11]. Традиционный руководитель проявляет себя в первых двух сферах, тогда как лидер формирует собственное видение будущего и действует прежде всего в стратегической сфере. Схематически это представлено на рисунке 3.

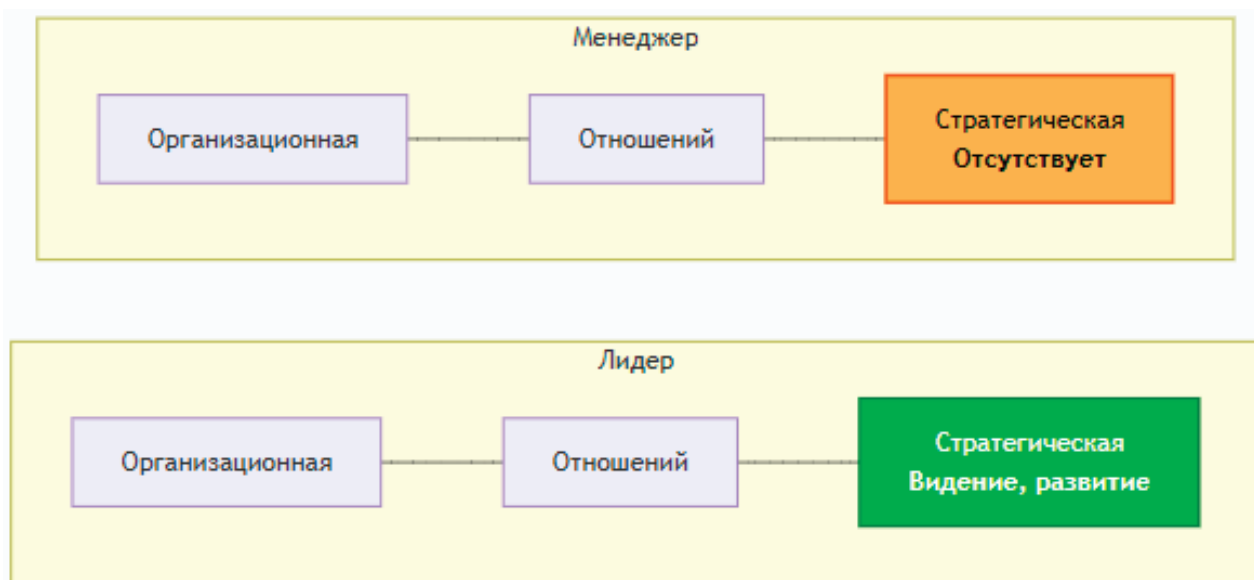


Рис. 3. Структура проявлений лидерства в организации (по В. В. Комарову)

3. Теоретические модели взаимосвязи личностных характеристик и стиля управления

Проблема взаимосвязи личностных характеристик руководителя и избираемого им стиля управления позволяет значительно повысить эффективность диагностики и прогнозирования оптимальной структуры личности руководителя [7]. В таблице 2 представлен обобщающий анализ личностных черт, соответствующих разным стилям управления, на основе эмпирических исследований ряда авторов.

Таблица 2. Взаимосвязь стиля управления и личностных черт руководителя

| Стиль управления | Характерные личностные черты | Мотивационный профиль | Коммуникативные особенности |
|------------------|---|--|---|
| Авторитарный | Уверенность в себе; доминантность; ригидность; высокая самооценка; низкая эффективность | Направленность на задачу; избегание неудач (у части) | Монологичность; директивность; низкая эмпатия |
| Демократический | Рефлексивность; гибкость; диалогическая направленность [3]; интернальность | Внутренняя мотивация [12]; ориентация на достижение успеха | Эмпатия; умение слушать; коллегиальность |
| Либеральный | Слабоволие; низкий уровень притязаний; конформность [20] | Низкая внутренняя мотивация; ориентация на избегание | Пассивность; уход от ответственности; попустительство |

Как показывают данные таблицы 2, авторитарному стилю соответствуют доминантность и ригидность, демократическому — рефлексивность и гибкость, либеральному — слабоволие и конформность. Корреляционный анализ, проведённый О. В. Теняевой и О. С. Тронь, выявил четыре типа личности руководителей: «авторитарно-деятельный», «креативно-демократический», «авторитарно-манипулятивный», «либерально-избегающий» [23]. Схематическое соотношение этих типов и эффективности управления представлено на рисунке 4.

А. Н. Столярова, А. Р. Толмачев, Д. С. Петросян и Л. С. Боташева подчёркивают, что стиль руководства зависит не только от особенностей личности руководителя, но и от всей совокупности социально-психологических факторов [20]. Для людей со слабовольным типом общения характерен либерально-отстраняющийся стиль, а для людей с агрессивным типом общения — авторитарный стиль [20].

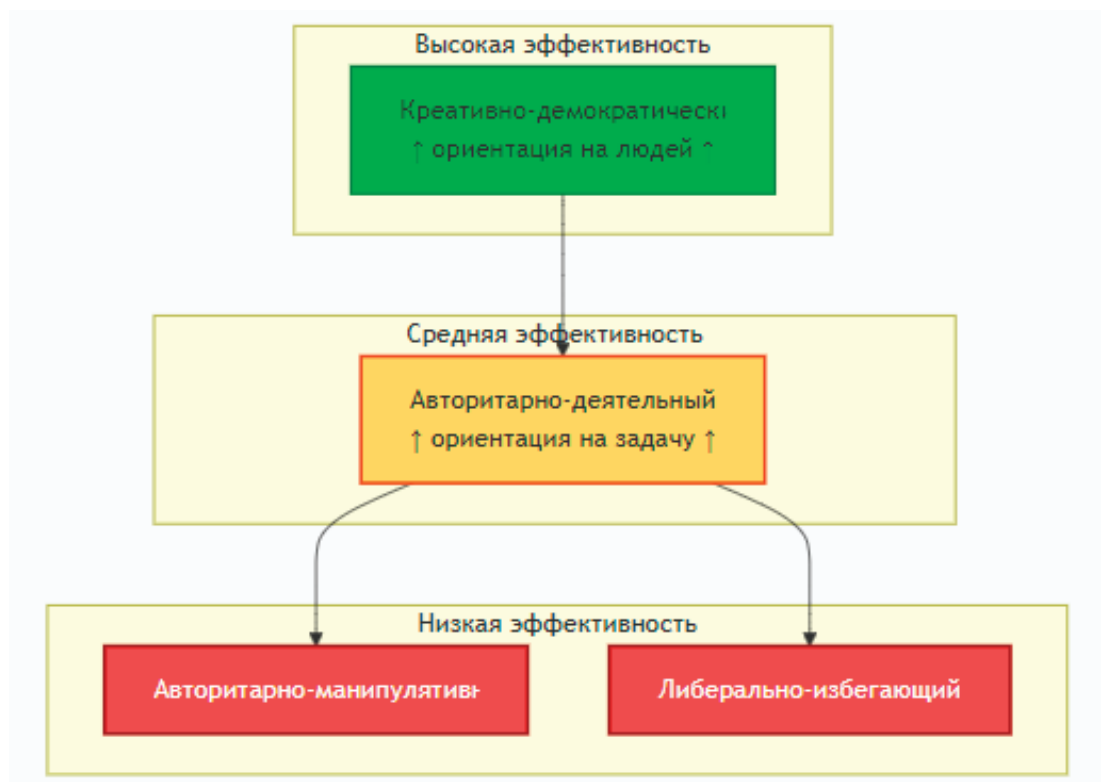


Рис. 4. Типы личности руководителя и их расположение в матрице эффективности (по О. В. Теняевой и О. С. Тронь)

Е. В. Ахмадеева и Л. Г. Дмитриева в своей модели самопредъявления личности выделили четыре этапа: антиципирующее планирование, пластичная самоорганизация, уверенное самопродвижение и оценивание результатов [3]. Эта модель, представленная на рисунке 5, демонстрирует, как личностные особенности (рефлексивность, саморегуляция, уверенность в себе) реализуются в поведенческих стратегиях.



Рис. 5. Модель самопредъявления личности в межличностных отношениях (по Е. В. Ахмадеевой и Л. Г. Дмитриевой)

Заключение

Проведённый теоретический анализ позволяет заключить, что взаимосвязь личностных характеристик и предпочитаемого стиля управления является сложной и многодетерминированной. Она опосредована не только индивидуально-психологическими особенностями руководителя (рефлексивностью, саморегуляцией, уверенностью в себе, волевыми качествами, коммуникативными способностями), но и ситуационными факторами, типом межличностного общения, особенностями трудового коллектива и организационной культуры. Как справедливо отмечают А. Н. Столярова, А. Р. Толмачев, Д. С. Петросян и Л. С. Боташева, проблема совершенствования стилей руководства современной организацией требует применения психологических методов диагностики и мероприятий, направленных на их коррекцию [20]. Перспективой дальнейших исследований является эмпирическая верификация выявленных теоретических положений на выборке руководителей с использованием методов математической статистики (критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ).

Литература:

1. Аксенова, Т. В., Снигур, А. Р., Назаров, А. А., Солнцева, А. С., Воронова, А. С. Стили руководства: оптимизация управленческой деятельности // StudNet. — 2021. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stili-rukovodstva-optimizatsiya-upravlencheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 27.04.2026).
2. Андреева, Д. А. Влияние личностных качеств руководителя на эффективность управленческой команды // Вестник науки. — 2024. — № 6 (75). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-lichnostnyh-kachestv-rukovoditelya-na-effektivnost-upravlencheskoy-komandy> (дата обращения: 27.04.2026).
3. Ахмадеева, Е. В., Дмитриева, Л. Г. Модель самопредъявления в межличностных отношениях // Российский психологический журнал. — 2023. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-samopredyavleniya-v-mezhlichnostnyh-otnosheniyah> (дата обращения: 27.04.2026).
4. Батиевская, В. Б., Соколовский, М. В. Взаимосвязь эффективности управления, стиля руководства и результативности деятельности персонала на примере современного вуза // Вестник Самарского университета. Экономика и управление. — 2022. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-effektivnosti-upravleniya-stilya-rukovodstva-i-rezultativnosti-deyatelnosti-personala-na-primere-sovremennogo-vuza> (дата обращения: 27.04.2026).
5. Бурнакин, М. Н., Сергеева, М. Г. Формирование управленческой культуры бакалавров — будущих менеджеров образования: материалы научного исследования // Профессиональное образование и общество. — 2022. — № 1 (41). — С. 10–164. — EDN NELANT.
6. Гулятьева, М. А., Ожигов, В. О., Белорусова, И. А. Основные подходы к исследованию и развитию лидерства в организации // Экономика и бизнес: теория и практика. — 2023. — № 12–2 (106). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-issledovaniyu-i-razvitiyu-liderstva-v-organizatsii> (дата обращения: 27.04.2026).
7. Джаджиева, З. Б. Личностные качества и стиль управления современного руководителя // Вестник магистратуры. — 2015. — № 11–2 (50). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-kachestva-i-stil-upravleniya-sovremennogo-rukovoditelya> (дата обращения: 27.04.2026).
8. Кажура, Н. В. Понятие «личность» и «личностные качества» // Вестник магистратуры. — 2023. — № 1–3 (136). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-lichnost-i-lichnostnye-kachestva> (дата обращения: 27.04.2026).
9. Карпова, Г. С., Черемисова, И. В., Ковальчук, И. А. Особенности профессионально важных качеств руководителей исправительных учреждений // Психология и право. — 2021. — Т. 11, № 2. — С. 40–54. — DOI: 10.17759/psylaw.2021110204.
10. Климов, И. С., Кудряшов, В. С., Костанда, А. В. Основные признаки классификации стилей руководства в организации // Вестник Алтайской академии экономики и права. — 2023. — № 12–2. — С. 270–275. — URL: <https://vaael.ru/ru/article/view?id=3166> (дата обращения: 27.04.2026).
11. Комаров, В. В. Организационное лидерство: подходы к определению и классификации стилей лидерства // Лидерство и менеджмент. — 2022. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnoe-liderstvo-podhody-k-opredeleniyu-i-klassifikatsii-stiley-liderstva> (дата обращения: 27.04.2026).

12. Корженовский, И. И., Меланьина, А. А. Личностные особенности руководителей успешных производственных коллективов // Организационная психология. — 2023. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-rukovoditeley-uspeshnyh-proizvodstvennyh-kollektivov> (дата обращения: 27.04.2026).
13. Кузнецова, А. И., Головань, А. В. Влияние стилей руководства на поведение персонала // Молодой учёный. — 2021. — № 44 (386). — С. 212–214. — URL: <https://moluch.ru/archive/386/84991> (дата обращения: 27.04.2026).
14. Максименко, Е. Ф., Бубнова, И. С. Влияние стиля руководства на психологический климат в коллективе // Педагогическая перспектива. — 2023. — № 2 (10). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stilya-rukovodstva-na-psihologicheskij-klimat-v-kollektive> (дата обращения: 27.04.2026).
15. Михалькова, Е. И., Радченко, С. А. Формирование термина «личностные качества»: междисциплинарный взгляд // Исследования молодых учёных: материалы ХСII Междунар. науч. конф., Казань, дек. 2024 г. — Казань: Молодой учёный, 2024. — С. 59–72. — URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/526/18761> (дата обращения: 27.04.2026).
16. Мудрова, И. О., Савинков, С. Н. Психолого-педагогические аспекты эффективного стиля руководства коллективом // Вестник РМАТ. — 2022. — № 2. — С. 88–92. — EDN LLAFLI.
17. Рущицкая, О. А., Кружкова, Т. И., Фетисова, А. В., Батракова, С. И., Рущицкая, О. Е. Классификация стилей руководства и их влияние на эффективность деятельности организации // Право и управление. — 2024. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-stiley-rukovodstva-i-ih-vliyanie-na-effektivnost-deyatelnosti-organizatsii> (дата обращения: 27.04.2026).
18. Сатыбалдина, С. М. Влияние стиля управления на удовлетворённость работников условиям деятельности // Синергия наук. — 2021. — № 60. — С. 443–448. — EDN LLVQVA.
19. Семина, Д. В. Психологические основы стилей лидерства // Молодой учёный. — 2022. — № 37 (432). — С. 160–162. — URL: <https://moluch.ru/archive/432/94876> (дата обращения: 27.04.2026).
20. Столярова, А. Н., Толмачев, А. Р., Петросян, Д. С., Боташева, Л. С. Стили руководства современной организацией // Прикладные экономические исследования. — 2024. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stili-rukovodstva-sovremennoy-organizatsiey> (дата обращения: 27.04.2026).
21. Сытник, А. А. Взаимосвязь стиля руководства и психологического климата в коллективе // Вестник НИБ. — 2023. — № 51. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-stilya-rukovodstva-i-psihologicheskogo-klimata-v-kollektive> (дата обращения: 27.04.2026).
22. Текеева, Х. Э., Уртеноева, М. Психология управления: личность руководителя // Столыпинский вестник. — 2021. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-upravleniya-lichnost-rukovoditelya> (дата обращения: 27.04.2026).
23. Теняева, О. В., Тронь, О. С. Психологические особенности личности руководителя как фактор эффективности деятельности трудового коллектива // Прикладная юридическая психология. — 2024. — № 2 (67). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-lichnosti-rukovoditelya-kak-faktor-effektivnosti-deyatelnosti-trudovogo-kollektiva> (дата обращения: 27.04.2026).
24. Черенева, Е. А., Ховба, А. А. Изучение влияния стиля руководства на психологический климат в коллективе // Молодой учёный. — 2021. — № 46 (388). — С. 367–370. — URL: <https://moluch.ru/archive/388/85395> (дата обращения: 27.04.2026).

Специфика профессионального самоопределения подростков из неблагополучных семей

Ордина Анна Александровна, студент магистратуры
Московский государственный психолого-педагогический университет

Исследование направлено на выявление специфики профессиональных интересов и склонностей подростков из неблагополучных семей. Эмпирическая часть проведена на выборке из 42 подростков из неблагополучных семей. Выявлено, что у подростков из неблагополучных семей профессиональное самоопределение характеризуется недостаточной сформированностью профессиональных интересов и склонностей, сниженной осознанностью выбора, а также затруднениями в определении устойчивых профессиональных предпочтений и слабой информированностью о существующих профессиях. Полученные данные показали, что подростки из неблагополучных семей нуждаются в адресной психологической поддержке, направленной на развитие профессиональных интересов, склонностей и осознанного отношения к выбору будущей профессии. Сделан вывод о необходимости комплексного системного сопровождения с включением значимого социального окружения подростка.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, подростки, семейное неблагополучие, профессиональные интересы, самоопределение, профориентация, психолого-педагогическая поддержка.

Specific features of professional self-determination in adolescents from socially disadvantaged families

Ordina Anna Aleksandrovna, master's student
Moscow State Psychological and Pedagogical University

The study is aimed at identifying the specific features of professional interests and inclinations in adolescents from socially disadvantaged families. The empirical part was conducted on a sample of 42 adolescents from socially disadvantaged families. It was revealed that professional self-determination in this group is characterized by insufficiently developed professional interests and inclinations, a reduced awareness of career choice, difficulties in identifying stable professional preferences, and limited knowledge of existing professions. The findings showed that adolescents from socially disadvantaged families need targeted psychological support aimed at developing professional interests, inclinations, and a conscious attitude toward future career choice. The conclusion is made about the need for comprehensive and systematic support involving the adolescent's significant social environment.

Keywords: career orientation, adolescents, family disadvantage, professional interests, self-determination, career guidance, psychological and pedagogical support.

Актуальность

Современные стремительные социально-экономические перемены усиливают значимость психологического сопровождения профессионального самоопределения подростков. Выбор профессии становится не только практической необходимостью, но и этапом личностного развития, влияющим на самореализацию, самооценку и успешность социальной адаптации. Именно поэтому особого внимания требуют подростки, растущие в неблагоприятной семейной обстановке, где дефицит эмоциональной поддержки и положительных примеров затрудняет формирование профессиональных интересов и жизненных ориентиров. В таких условиях возрастает риск случайного выбора профессии и, как следствие, социальной дезадаптации; это, в свою очередь, указывает на социальную значимость поддержки профессионального самоопределения подростков из неблагополучных семей и необходимость изучения факторов, определяющих профессиональную направленность, а также поиска эффективных путей психологической помощи в профессиональном самоопределении данной категории подростков.

Цель исследования

Эмпирически выявить и проанализировать специфику профессионального самоопределения подростков из неблагополучных семей.

Обзор современных исследований

В последние годы всё большее внимание исследователей привлекает проблематика профессионального самоопределения подростков, оказавшихся в условиях социального неблагополучия. Выделяется, что такие под-

ростки нередко сталкиваются с особыми барьерами в выборе профессионального пути, связанными как с дефицитом внутренних ресурсов, так и с неблагоприятным влиянием внешних обстоятельств. В отечественных работах отмечается, что семейное неблагополучие затрудняет формирование осознанных профессиональных намерений, и, помимо этого, снижает уровень познавательной активности и мотивацию к обучению. Нестабильность жизненных условий и эмоциональная неопределённость приводят к ослаблению мотивации к профессиональному выбору и к преобладанию импульсивных, неосознанных форм поведения. В результате подросток испытывает трудности в осмыслении собственных интересов и склонностей, что препятствует становлению его как личности, как субъекта осознанного профессионального выбора. [4]

Социальное развитие подростков, растущих в условиях семейной дисфункции, нередко протекает с искажениями, поскольку неблагоприятная атмосфера семьи напрямую отражается на формировании личностной и профессиональной идентичности. В подобных семьях родители часто не имеют устойчивого социального статуса и, соответственно, демонстрируют ограниченные модели профессионального поведения. Подростки не получают необходимой информации о возможностях образования и профессионального роста, лишены успешных примеров, а также лишены эмоционального сопровождения, формирующего уверенность в собственных силах. [1]

Мониторинг ценностных установок современной молодёжи выявил наличие глубинных противоречий, препятствующих осознанному выбору профессии. Одним из наиболее выраженных аспектов выступает недостаточный уровень включённости подростков в реальные формы трудовой и социально значимой деятельности — волонтерские, экологические или проектные начала. Не-

смотря на присутствующую внутреннюю готовность участвовать в подобных видах деятельности, большинство подростков сталкиваются с отсутствием организационной поддержки, дефицитом информации и слабой координацией со стороны образовательных структур и семьи. В результате профориентационная работа, даже если она присутствует, носит фрагментарный и декларативный характер, особенно в отношении подростков, находящихся в группе социального риска. [2]

В исследовании, проведённом в Пакистане, рассматривались особенности профессиональных установок подростков, живущих в условиях хронического социально-экономического дефицита. Анализ показал, что, несмотря на внешние трудности, многие подростки сохраняют стремление к профессиональному развитию и социальной включённости. Но эти намерения часто остаются непереверждёнными в реальные действия из-за отсутствия информации о профессиях, финансовых барьеров и недостатка поддержки значимых взрослых. Авторы пределяют феномен, при котором подросток верит в возможность «лучшей жизни», не имея чёткого представления о путях её достижения. Основными причинами такого состояния названы пассивность образовательных институтов и недостаток профориентационных программ. При этом делается вывод, что экономическая нестабильность сама по себе не блокирует профессиональное самоопределение, но делает его крайне затруднённым без постоянной внешней поддержки. [5]

Качественное исследование, проведённое в Великобритании, было направлено на анализ того, как подростки из семей с низким доходом и неблагополучным климатом осмысливают свои профессиональные перспективы и социальное положение. Результаты показали, что, несмотря на ограниченные ресурсы, многие из них стремятся вырваться из привычного окружения и добиться независимости и признания через трудовую деятельность. Но даже при наличии интереса к профессии участники сталкивались с внутренними барьерами, что порождало пассивность и влияло на откладывание реальных шагов к включённости в профессию. Исследователи делают вывод, что эффективная профориентация невозможна в универсальном формате: программы должны быть гибкими, адресными и учитывать индивидуальный жизненный контекст каждого участника. [6]

В Германии также было выявлено, что образовательные и трудовые перспективы подростков напрямую зависят от социально-экономического статуса семьи. Молодёжь из неблагополучных слоёв общества значительно реже получает качественную профориентационную информацию и персональное карьерное сопровождение. Отмечается, что готовность к карьере в определенной деятельности включает не только знание профессий, но и умение ставить цели, оценивать риски и адаптироваться к переменам, быть гибкими. Подростки из социально уязвимых семей демонстрируют ниже уровень этой готовности, что повышает их риск профессиональной нестабильности. [3]

Современные исследования выделяют важность полноценного и индивидуального комплексного подхода к профессиональной ориентации подростков из неблагополучных семей. Эффективные программы должны сочетать информационное сопровождение, развитие самопознания и навыков осознанного выбора, а также формирование позитивных ролевых ориентиров и моделей, способствующих укреплению внутренней мотивации и уверенности в собственных возможностях.

Материалы (данные) и методы

Выборку исследования составили 42 человека (23 девочки и 19 мальчиков). Средний возраст подростков — 15 лет.

Для диагностики особенностей профессиональной ориентации был применен следующий методический комплекс.

Первичной диагностической основой исследования выступила методика А. П. Чернявской «Профессиональная готовность». Её применение позволило определить, в какой степени подростки готовы к осмыслению собственного профессионального будущего, насколько они способны ориентироваться в мире профессий, соотносить свои личностные особенности с требованиями различных видов деятельности и принимать решения, связанные с дальнейшим образовательным и профессиональным маршрутом. Особую значимость имела данная методика, поскольку позволяла выявить исходный уровень профессиональной зрелости подростков, степень осознанности их намерений, выраженность самостоятельности в выборе и наличие затруднений при построении профессиональной перспективы.

Для выявления структуры профессиональных интересов использовалась методика А. Е. Голомштока «Карта интересов». Она позволила рассмотреть, какие содержательные области вызывают у подростков наибольший познавательный отклик и эмоциональную включённость. Данная методика охватывает широкий круг направлений — от естественно-научных и технических до гуманитарных, художественных, социально-педагогических, медицинских, предпринимательских и спортивных сфер. Ценность данной методики заключается в том, что она даёт возможность оценить не только наличие интереса к определённой области, но и степень его выраженности. Это особенно важно при исследовании подростков из неблагополучных семей, поскольку их профессиональные предпочтения могут быть не столько отсутствующими, сколько недостаточно оформленными, ситуативными и слабо связанными с реальными планами на будущее.

Для изучения профессиональных склонностей была включена методика Л. А. Йовайши «Профессиональные склонности». Её использование позволило выявить, к каким видам деятельности подростки проявляют внутреннюю предрасположенность и в каких профессиональных направлениях потенциально могут реализовать

свои личностные и деятельностные ресурсы. Методика ориентирована на определение склонности к работе с людьми, интеллектуально-исследовательской активности, практико-технической деятельности, эстетико-художественной сфере, подвижным видам труда, а также планово-экономическим видам работы. В рамках исследования данный инструмент был значим тем, что позволил отличить простой интерес к профессии от более глубокой готовности включаться в определённый тип деятельности.

Для анализа мотивационно-личностной основы профессионального выбора применялась методика Б. Басса «Направленность личности». Она позволила определить, какая направленность является преобладающей у подростков: ориентация на себя, на общение или на дело. В контексте профессионального самоопределения этот показатель имеет существенное значение, поскольку отражает, какие внутренние основания могут определять отношение подростка к будущей профессии. Направленность на себя может быть связана со стремлением к личному успеху и признанию, направленность на общение — с потребностью во взаимодействии и поддержке, а направленность на дело — с интересом к содержанию деятельности, результату и практической значимости выполняемой работы.

А для определения ведущего типа профессиональной направленности личности применялся Дж. Голланда в модификации Г. В. Резапкиной «Определение профессионального типа личности». Данная методика дала возможность установить, какие профессиональные среды и виды деятельности являются для подростков наиболее психологически привлекательными. Выделяемые в ней типы: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предпринимательский и артистический — отражают не только предпочтения в сфере труда, но и более широкие особенности взаимодействия человека с предметным, социальным и символическим миром. Анализ полученных данных позволил определить, насколько профессиональные предпочтения подростков имеют выраженный и дифференцированный характер, а также какие направления деятельности оказываются для них наиболее значимыми на данном этапе самоопределения.

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ выявил значимую специфику профессионального самоопределения подростков из неблагополучных семей.

Результаты диагностики по методике А. П. Чернявской «Профессиональная готовность» показали, что у подростков из неблагополучных семей наиболее сниженным компонентом является информированность — среднее значение составило 7,33 балла. Это указывает на недостаточные представления подростков о мире профессий, образовательных маршрутах и требованиях различных видов деятельности. Также менее выраженными оказались показатели принятия решения — 8,88 балла и эмоционального отношения — 9,07 балла, что может

свидетельствовать о трудностях выбора, неуверенности в собственных возможностях и внутренней напряжённости при осмыслении профессионального будущего. Более высокие значения выявлены по шкалам автономности — 10,19 балла и планирования — 10,52 балла. Данные показатели отражают наличие у подростков стремления к самостоятельности и способности в общем виде намечать будущие шаги. Однако при низкой информированности и затруднениях в принятии решения такая готовность остаётся недостаточно устойчивой и требует дальнейшего психологического сопровождения.

Результаты диагностики по методике А. Е. Голомштока «Карта интересов» показали, что у подростков из неблагополучных семей структура профессиональных интересов имеет слабо выраженный и неравномерный характер. Наиболее низкие средние значения выявлены по направлениям общественно-политическая сфера — -3,26 балла, туризм — -2,71 балла, медицина — -2,36 балла, экономика и финансы — -2,10 балла, а также юриспруденция — -1,71 балла. Это может свидетельствовать о недостаточной привлекательности для подростков данной категории сфер, требующих развитой социальной включённости, устойчивой учебной мотивации, длительной профессиональной подготовки и чёткого понимания будущей карьерной траектории. Более нейтральные значения были получены по таким направлениям, как ИТ — 0,31 балла, инженерно-техническая сфера — 0,29 балла, сфера услуг и торговля — 0,19 балла, иностранные языки — 0,55 балла. Данные показатели отражают не столько устойчиво сформированный интерес, сколько наличие отдельных ситуативных предпочтений, которые пока не приобрели выраженного профессионального значения. Наиболее высокие средние значения зафиксированы по шкалам изобразительное искусство и дизайн — 1,98 балла, музыкальное и сценическое искусство — 1,36 балла, а также управление бизнесом — 1,21 балла. Это указывает на относительную привлекательность сфер, связанных с самовыражением, визуально-творческой активностью, инициативностью и возможностью проявления самостоятельности. Данные результаты могут свидетельствовать о стремлении подростков выбирать такие виды деятельности, которые не связаны с жёсткой регламентацией, строгой иерархией и заранее заданными способами выполнения задач. Вместе с тем даже наиболее выраженные показатели остаются умеренными, что не позволяет говорить о полностью сформированной системе профессиональных интересов.

Результаты по методике Л. А. Йовайши показали, что у подростков из неблагополучных семей наименее выраженными оказались склонности к исследовательской деятельности — 2,86 балла, планово-экономическим видам деятельности — 2,93 балла и работе с людьми — 2,98 балла. Это может свидетельствовать о меньшей привлекательности направлений, требующих длительной интеллектуальной концентрации, системности, устойчивого социального взаимодействия и высокой ответствен-

ности. Средний показатель по шкале эстетических видов деятельности составил 4,48 балла, что отражает интерес к творческим и выразительным формам самореализации, допускающим большую свободу действий и меньшую зависимость от жёсткой регламентации. Наиболее выражены склонности к экстремальным видам деятельности — 5,40 балла и работе на производстве — 5,38 балла. Это указывает на преимущественную ориентацию подростков на активные, практико-направленные сферы, где важны действие, динамика, преодоление трудностей и возможность быстро увидеть результат собственных усилий. В целом результаты показывают, что профессиональные склонности подростков данной группы преимущественно связаны с практическими, динамичными и менее формализованными видами деятельности.

Результаты диагностики по методике Б. Басса показали, что наименее выраженной у подростков из неблагополучных семей является направленность на общение — 21,31 %. Это может свидетельствовать о сниженной значимости межличностного взаимодействия как ведущего мотива, осторожности в установлении доверительных контактов и недостаточной опоре на социальную поддержку. Более высокие показатели выявлены по шкалам направленности на дело — 39,17 % и направленности на себя — 39,50 %. Такая близость значений указывает на сочетание стремления к личной защищённости, самостоятельности и самоутверждению с ориентацией на конкретный результат деятельности. В целом личностная направленность подростков данной группы имеет преимущественно индивидуально-практический характер, тогда как коммуникативная включённость выражена значительно слабее.

Результаты диагностики по тесту Дж. Голланда показали, что наименее выраженным у подростков из неблагополучных семей является социальный тип — 2,98 балла, а также офисный тип — 3,50 балла. Это может свидетельствовать о сниженной привлекательности видов деятельности, связанных с устойчивым межличностным взаимодействием, помощью другим людям, строгой регламентацией, документацией и выполнением однотипных организационных задач.

Более умеренные показатели выявлены по интеллектуальному типу — 4,50 балла, предпринимательскому типу — 5,21 балла и реалистическому типу — 5,31 балла. Данные значения отражают наличие отдельных интересов к практической, инициативной и познавательной деятельности, однако эти предпочтения пока не образуют выраженного профессионального профиля.

Наиболее высоким оказался показатель артистического типа — 8,40 балла. Это указывает на тяготение подростков к сферам, связанным с самовыражением, творчеством, эмоциональной свободой и возможностью

действовать вне жёстко заданных правил. В целом результаты показывают, что профессиональная направленность подростков из неблагополучных семей в большей степени связана с творческими и менее формализованными видами деятельности, тогда как социально-коммуникативные и строго структурированные профессиональные сферы выражены сравнительно слабо.

Выводы

Проведённое исследование показало, что профессиональное самоопределение подростков из неблагополучных семей имеет недостаточно сформированный и неоднородный характер. Полученные данные свидетельствуют о сниженной информированности о мире профессий, затруднениях в принятии профессионального решения и недостаточной устойчивости профессиональных интересов. При этом у подростков выявляется определённая готовность к планированию будущего и стремление к самостоятельности, однако эти компоненты пока не обеспечены необходимым уровнем осознанности, профессиональных знаний и внутренней уверенности.

Анализ результатов по использованным методикам позволяет сделать вывод, что профессиональные предпочтения подростков данной группы чаще смещены в сторону практических, динамичных и творчески ориентированных видов деятельности, предполагающих большую свободу самовыражения и меньшую зависимость от жёстких правил и организационных рамок. Вместе с тем направления, связанные с устойчивым социальным взаимодействием, исследовательской активностью, регламентированной работой и длительным образовательным маршрутом, выражены слабее.

Результаты зарубежных и отечественных исследований также подтверждают, что подростки, растущие в социально неблагоприятных условиях, демонстрируют более низкий уровень карьерной готовности и суженные представления о мире профессий. Недостаток поддержки со стороны семьи, школы и социальных служб ведёт к неопределённости профессиональных планов и слабой осознанности жизненных целей и ценностей.

Полученные результаты подтверждают зависимость структуры профессиональных интересов и склонностей от социального контекста семьи. Это подчёркивает необходимость адресной, индивидуальной и гибкой психолого-педагогической поддержки, учитывая жизненный контекст участников, направленной на развитие мотивации, расширение представлений о профессиях и формирование у подростков, находящихся в трудных жизненных обстоятельствах, готовности к осознанному профессиональному выбору.

Литература:

1. Абрикосова, Е. В. Особенности формирования профессиональной идентичности подростков, находящихся в социально опасном положении / Е. В. Абрикосова // Профессиональное развитие и поведение личности: традиции

- и инновации: сб. ст. по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — 2021. — / отв. ред. И. В. Кудрявцева. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. — С. 41–44.
2. Институт изучения детства, семьи и воспитания. Мониторинг ценностных ориентаций молодежи: результаты, выводы, предложения: аналитический отчет. — М.: ФГБНУ «ИИДСВ», 2024. — 32 с.
 3. Организация экономического сотрудничества и развития. Карьерное консультирование, социальное неравенство и социальная мобильность: аналитический отчет. — Париж: Издательство ОЭСР, 2024.
 4. Турчина, С. Е., Панов, С. В. Особенности профессионального самоопределения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 1. — С. 75–85.
 5. Karna, V., Ahmed, B., Akobyan, A. Exploring Hope and Future Orientation Among Adolescents from Low-Income Communities // Journal of Psychological Studies of Adolescents and Youth. — 2025. — Vol. 6, No. 2. — P. 127–135.
 6. Fechili, O., Schloesser, A. A Study of Aspirations and Future Orientation in Adolescents from Low-Income Families // Educational and Child Psychology. — 2020. — Vol. 37, No. 1. — P. 118–135.

Системные механизмы профессионального выгорания в условиях современной неопределенности: нейрофизиологический анализ

Петрова Елена Леонидовна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается феномен профессионального выгорания как результат системной дезинтеграции психической деятельности в условиях современной неопределенности (BANI-мир). Автор анализирует механизмы выгорания, опираясь на теорию функциональных систем П. К. Анохина, концепцию предиктивного кодирования К. Фристонa и данные об антагонизме нейронных сетей мозга (М. Райхл). Обосновывается тезис о том, что выгорание является следствием хронического рассогласования между «акцептором результатов действия» и реальной обратной афферентацией в бизнес-среде.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, теория функциональных систем, BANI-мир, акцептор результатов действия, нейропластичность, динамический стереотип.

Введение

Современная бизнес-среда претерпела качественную трансформацию, перейдя от относительной стабильности к состоянию, описываемому футурологом Дж. Кашио как BANI-мир (Brittle — хрупкий, Anxious — тревожный, Nonlinear — нелинейный, Incomprehensible — непостижимый). В этих условиях традиционные методы профилактики стресса и материального стимулирования персонала демонстрируют низкую эффективность. Профессиональное выгорание перестает быть проблемой «усталости» и переходит в разряд системного нейрофизиологического сбоя. Для понимания глубинных причин этого процесса необходимо обратиться к отечественной школе физиологии, в частности к теории функциональных систем (ТФС) П. К. Анохина, которая позволяет рассмотреть выгорание как деструкцию целенаправленного поведения на уровне архитектуры мозга.

1. Архитектура выгорания в парадигме П. К. Анохина

Согласно П. К. Анохину, любой поведенческий акт организован как функциональная система, ориентированная на достижение полезного результата [1]. В отличие от классической рефлекторной дуги, данная концепция рассматривает поведение как динамическую,

саморегулирующуюся организацию, где ключевым системообразующим фактором выступает не стимул, а конкретный финал деятельности. Процесс развертывания системы начинается со стадии афферентного синтеза, в ходе которой мозг интегрирует доминирующую мотивацию, накопленный опыт (память) и информацию о текущем контексте для принятия решения. После реализации действия система получает обратную афферентацию — поток сигналов о реальных параметрах достигнутого, что позволяет организму непрерывно корректировать свое поведение. Именно эта циклическая структура обеспечивает адаптивность психики, позволяя сопоставлять внутренние намерения с объективной реальностью. Ключевым звеном этой системы является «акцептор результатов действия» — аппарат, формирующий опережающую модель ожидаемого будущего.

В контексте бизнес-среды акцептор результата у специалиста часто перегружен перфекционистскими установками и жесткими KPI. Проблема выгорания манифестирует в момент, когда возникает хроническое рассогласование между ожидаемым результатом и «обратной афферентацией» (реальным положением дел). В BANI-мире, где усилия часто не приводят к прогнозируемому успеху из-за хрупкости и нелинейности процессов, мозг сотрудника фиксирует постоянную «ошибку предсказания».

Математическое обоснование этого процесса дает современная теория «свободной энергии» К. Фристана. Мозг, стремясь минимизировать рассогласование (свободную энергию), в ситуации хронического неуспеха вынужден переходить в режим «метаболического банкротства» [4]. Когда функциональная система не может достичь цели и «закраться», она продолжает потреблять нейрофизиологические ресурсы, что приводит к формированию патологической доминанты и последующему защитному торможению — апатии и цинизму.

2. Нейробиологический антагонизм: ЦИС против ДСМ

Системный анализ выгорания подтверждается современными фМРТ-исследованиями. Профессор Маркус Райхл доказал существование функционального антагонизма между двумя ключевыми сетями мозга: центральной исполнительной сетью (ЦИС), отвечающей за решение внешних задач, и дефолт-системой мозга (ДСМ), обеспечивающей процессы саморефлексии, осознания смыслов и восстановления [5].

Работа в режиме многозадачности и цифровой перегрузки детерминирует патологическую гиперактивность ЦИС. По закону сопряженного торможения (А. А. Ухтомский), это ведет к подавлению ДСМ [3].

Функциональная значимость дефолт-системы заключается в поддержании внутренней стабильности психики и творческой переработке накопленного опыта, что невозможно в условиях непрерывного решения внешних операционных задач. Хроническое подавление этой сети приводит не только к когнитивному дефициту, но и к деформации профессиональной идентичности сотрудника, так как именно ДСМ отвечает за построение личного нарратива и осознание значимости своего труда. Современные нейровизуализационные исследования подтверждают, что при выраженном выгорании наблюдается значительное снижение функциональной связности внутри ДСМ, что клинически проявляется в форме апатии и неспособности к долгосрочному целеполаганию. Таким образом, антагонизм нейронных сетей становится физиологическим барьером, блокирующим доступ личности к внутренним восстановительным ресурсам.

Выгорание, таким образом, — это состояние, при котором мозг «разучился» переключаться в режим покоя и рефлексии, что делает невозможным восстановление энергетического потенциала нервной системы.

3. Ломка динамических стереотипов как фактор срыва высшей нервной деятельности

Еще одним системным фактором выгорания выступает нарушение «динамической стереотипии» по И. П. Павлову. Динамический стереотип — это устойчивая система нейронных связей, позволяющая экономить энергию за счет автоматизации действий.

В стабильной среде стереотипы обеспечивают профессиональную уверенность. Однако в BANI-мире условия

труда меняются быстрее, чем нервная система успевает перестраивать свои материальные структуры.

Как показали исследования нобелевского лауреата Э. Канделя, любое долгосрочное изменение поведения требует экспрессии генов и анатомического изменения синапсов [6]. Постоянная необходимость «ломать» старые стереотипы и формировать новые в условиях неопределенности является для мозга «чрезвычайным трудом» (И. П. Павлов). В условиях BANI-мира, характеризующегося нелинейностью и хрупкостью процессов, необходимость постоянной сознательной коррекции поведения препятствует возвращению системы в режим экономных энергозатрат. Это приводит к значительному увеличению «физиологической цены» деятельности, так как мозг вынужден работать в режиме непрерывного высокоуровневого контроля вместо привычной автоматизации.

Таким образом, профессиональное выгорание становится закономерным финалом истощения адаптационных резервов, заложенных в материальном субстрате нервной ткани, когда скорость внешних изменений начинает превышать биологический предел нейропластичности. Выгорание наступает тогда, когда лимит нейропластичности исчерпан, и мозг реагирует на очередное изменение как на «гигантскую катастрофу».

4. Конфликт «Картин» и «Схем» в системной психотерапии

В рамках концептуальной модели системной поведенческой психотерапии (КМ СПП) выгорание интерпретируется как рассогласование между сознательной «Картин» мира и подсознательной «Схем» (биологическими потребностями).

«Картина» сотрудника наполнена социальными знаками успеха и долженствования («я должен успеть», «я не имею права на ошибку»). В то же время «Схема» транслирует сигналы о реальном истощении ресурсов.

Когда сознание игнорирует сигналы подсознания (Схемы), происходит семантический разрыв. Состояние истощения в «Картине» маркируется как «лень» или «недостаточная мотивация», что заставляет субъекта еще сильнее эксплуатировать свои ресурсы. Этот цикл самоэксплуатации неизбежно ведет к срыву адаптационных механизмов [2].

Рассогласование «Картин» и «Схем» порождает глубокий внутренний конфликт, в котором сознательные установки (ЦИС) начинают блокировать доступ личности к естественным механизмам самосохранения. Субъект перестает воспринимать свою психику как живую саморегулирующуюся систему, превращая её в инструмент для достижения абстрактных социальных целей, что ведет к тотальной дезинтеграции опыта. Психологическая помощь в этом ключе должна быть направлена на «разрыв» этого дезадаптивного круга через осознание сотрудником биологической целесообразности сигналов своего организма и восстановление иерархической связности всех уровней психической деятельности

Заключение и выводы

Системный анализ профессионального выгорания позволяет сделать вывод, что данный феномен не является локальным эмоциональным расстройством, а представляет собой дезинтеграцию функциональных систем организма.

Основные выводы:

1. Профессиональное выгорание в условиях BANI-мира — это результат хронической «ошибки предсказания» в работе акцептора результатов действия.
2. Нейрофизиологический субстрат выгорания заключается в антагонизме нейронных сетей: гиперактивация

исполнительских центров блокирует восстановительные и смыслообразующие функции дефолт-системы мозга.

3. Профилактика выгорания должна быть направлена не на усиление внешней мотивации, а на восстановление механизмов обратной связи (связи «Картины» и «Схемы») и формирование гибких динамических стереотипов.

Для эффективной психологической помощи в бизнес-среде необходим переход от симптоматического лечения к системному восстановлению функционального состояния нервной системы, что требует внедрения методов психофизиологической саморегуляции и смысловой коррекции.

Литература:

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. — М.: Медицина, 1975. — 448 с.
2. Курпатов А. В. Психотерапия. Системный поведенческий подход. — СПб.: ООО «Дом Печати Издательства Книготорговли «Капитал», 2020. — 576 с.
3. Ухтомский, А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. — СПб.: Питер, 2019. — 512 с.
4. Peters A., McEwen B. S., Friston K. Uncertainty and stress: Why it causes diseases and how it is resolved by the brain // Progress in Neurobiology. — 2017. — Vol. 153. — P. 15–31. URL [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304008217300369#:~:text=%E2%80%9CStress%E2%80%9D%20arises%20in%20those%20people,neuroscience%20\(Friston%2C%202010\).](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304008217300369#:~:text=%E2%80%9CStress%E2%80%9D%20arises%20in%20those%20people,neuroscience%20(Friston%2C%202010).)
5. Raichle M. E. The brain's default mode network // Annual Review of Neuroscience. — 2015. — Vol. 38. — P. 433–447. URL: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-neuro-071013-014030>
6. Kandel E. R. The Molecular Biology of Memory Storage: A Dialogue Between Genes and Synapses // Science. — 2001. — Vol. 294, No. 5511. — P. 1030–1038. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11691980/>

Особенности динамики консультативного контакта на разных стадиях психологического консультирования

Помогаева Елена Александровна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается проблема динамической природы консультативного контакта в процессе психологического консультирования. На основе теоретического анализа отечественных и зарубежных подходов обосновывается необходимость перехода от статического понимания терапевтических отношений к процессуальной модели. Выделяются универсальные компоненты контакта (эмпатия, безусловное принятие, конгруэнтность, профессиональные границы) и показывается их специфическое проявление на разных стадиях консультирования: установление контакта, исследования проблемы, внесения изменений и завершения (сепарации). Особое внимание уделяется концепции восстановления альянса (Дж. Сафран и Дж. Муран), которая рассматривает разрывы в контакте как нормативную часть терапевтического процесса. Статья адресована психологам-консультантам, исследователям в области психотерапии, а также преподавателям и студентам психологических специальностей.

Введение

Консультативный контакт традиционно признаётся одним из наиболее значимых факторов эффективности психологического консультирования и психотерапии. Мета-аналитические исследования (М. Ламберт, Дж. Норкросс) показывают, что вклад терапевтических отношений в положительный исход терапии составляет около 30 %, что превышает вклад конкретных техник. Однако

при всей признанной значимости контакта остаётся недостаточно изученным вопрос о том, как именно этот контакт должен развиваться и трансформироваться в ходе консультативного процесса. Традиционные модели, относящиеся к работам К. Роджерса, описывают контакт как статичный набор универсальных условий: эмпатии, конгруэнтности и безусловного позитивного принятия, которые должны поддерживаться с равной интенсивностью на всём протяжении работы. Вместе с тем клиническая

практика и современные процессуальные исследования свидетельствуют о том, что контакт представляет собой живой, динамический феномен, закономерно меняющий свои качественные характеристики от стадии к стадии. Цель данной статьи в том, чтобы на основе теоретического анализа показать стадийно-специфический характер консультативного контакта и обосновать процессуальную модель его развития.

Эволюция понятия «консультативный контакт» и его структурные компоненты

Исторически понимание терапевтических отношений прошло путь от вспомогательного средства (в психоанализе) до центрального терапевтического фактора (в гуманистическом подходе) и далее к интегративной модели многомерного рабочего альянса. В психоаналитической традиции З. Фрейд рассматривал отношения через призму переноса, но уже его последователи (Р. Гринсон) ввели понятие рабочего альянса, рационального сотрудничества между пациентом и аналитиком, позволяющего анализировать перенос без разрушения отношений. Э. Бордин операционализировал рабочий альянс как трёхкомпонентную структуру: согласие относительно целей, согласие относительно задач и эмоциональная связь между терапевтом и клиентом [3].

К. Роджерс, основатель клиент-центрированного подхода, сформулировал три необходимых и достаточных условия для позитивных изменений: эмпатия (способность точно воспринимать внутренний мир клиента), конгруэнтность (аутентичность терапевта) и безусловное позитивное принятие (безоценочное уважение к личности клиента). В когнитивно-поведенческой традиции (Дж. Эган) контакт понимается как коллаборативный (партнёрский), основанный на рабочем контракте и совместном исследовании проблем. Экзистенциально-гуманистический подход (И. Ялом, Дж. Бьюдженталь) акцентирует «встречу» как подлинный, неповторимый контакт «здесь-и-сейчас».

Отечественная психологическая школа (Г. С. Абрамова, Р. Кочюнас, Ф. Е. Василюк, Ю. Е. Алешина, А. Ф. Бондаренко) внесла вклад пониманием диалогичности, рефлексивности и совместного смыслопорождения. Анализ подходов позволяет выделить универсальные компоненты контакта: эмпатия, безусловное принятие, конгруэнтность и профессиональные границы. Наряду с ними существуют специфические компоненты, характерные для отдельных направлений (нейтральность в психоанализе, коллаборативный эмпиризм в КПТ).

Стадиальная организация консультативного процесса

Большинство авторов сходятся во мнении, что консультативный процесс проходит через ряд закономерных этапов (стадий, фаз). Сравнительный анализ зарубежных моделей (трёхстадийная модель Дж. Эгана, пятифазная психоаналитическая модель Р. Гринсона, пятиэтапная КПТ-модель, экзистенциальные модели И. Ялома и Дж.

Бьюдженталь) и отечественных подходов (пятиэтапная модель Р. Кочюнаса, концентрическая модель Ю. Е. Алешиной, трёхмакростадийная модель А. Ф. Бондаренко, четырёхстадийная модель понимающей психотерапии Ф. Е. Василюка) показывает, что общими для всех моделей являются наличие начального (установление контакта), рабочего (исследование и изменения) и завершающего этапов. Более структурированные модели подходят для обучения начинающих консультантов и для симптомо-ориентированной работы, менее структурированные, процессуальные модели для глубинной работы. Наиболее полезными для анализа динамики контакта являются модели, уделяющие внимание развитию терапевтических отношений, особенно концентрическая модель Алешиной и понимающая психотерапия Василюка [1, 2, 4].

Динамическая природа консультативного контакта

Статическое понимание контакта имеет существенные ограничения: оно игнорирует смену задач терапии, не объясняет феномен разрывов и восстановлений альянса (alliance rupture-repair), не учитывает нелинейность развития и расхождения в восприятии контакта консультантом и клиентом [3, 5]. В противовес статическому подходу, процессуальная модель контакта рассматривает контакт как развивающийся феномен, проходящий качественно различные фазы. Каждая фаза предъявляет специфические требования к отношениям между консультантом и клиентом и требует соответствующей адаптации профессиональной позиции.

На **стадии установления контакта** ведущую роль играют безопасность и структурированность. Основные задачи: снижение тревоги клиента, формирование базового доверия, создание атмосферы безопасности, структурирование процесса. Типичные ошибки на этой стадии — это псевдодружественность или излишняя формальность, преждевременные советы, неясность контракта.

На **стадии исследования проблемы** контакт углубляется, приобретая эмпатический и исследующий характер. Задачи: создание условий для глубокого самораскрытия клиента, совместное исследование его внутреннего мира, эмоциональное контейнирование, формирование нового понимания проблемы. Ошибки состоят в интеллектуализации, излишней пассивности консультанта, преждевременных или грубых интерпретациях.

На **стадии изменений** контакт трансформируется в мобилизующий и поддерживающий автономию инструмент. Его задачи — это поддержка автономии и инициативы клиента, фасилитация выбора и принятия решений, поддержка экспериментирования, закрепление новых способов функционирования. Ошибки будут выражаться в излишней директивности, пассивности, фокусу на неудачах, игнорировании сопротивления.

На **стадии завершения (сепарации)** контакт выполняет интегрирующую и завершающую функцию. Задачи: консолидация и интеграция опыта, проработка чувств сепарации, подготовка к самостоятельной жизни, ритуал

прощания. Ошибки: избегание темы завершения, преждевременное или резкое окончание, игнорирование чувств сепарации, нарушение границ.

Важным теоретическим положением является **концепция восстановления альянса**, разработанная Дж. Сафраном и Дж. Мураном. Разрывы альянса (конфронтационные или избегающие) — это не признак неудачи, а возможность для углубления терапевтических отношений. Ключевые стратегии восстановления включают прямое обсуждение разрыва, признание своей роли, исследование опыта клиента, совместный поиск решения и отслеживание изменений в последующих сессиях.

Эмпирические исследования (мета-анализы М. Ламберта, работы Сафрана и Мурана) подтверждают процессуальную модель: альянс развивается во времени, разрывы происходят в 30–40 % сессий, восприятие клиента является ключевым предиктором результата, ранний альянс (первые 3–5 сессий) предсказывает исход терапии.

Литература:

1. Алешина, Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. — 4-е изд., испр. и доп. — Москва: Омега-Л, 2020. — 368 с.
2. Василюк, Ф. Е. Понимающая психотерапия: опыт построения психотехнической системы / Ф. Е. Василюк. — Москва: Смысл, 2007. — 480 с.
3. Карвасарский, Б. Д. Психотерапия: учебник для вузов / Б. Д. Карвасарский. — 4-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург: Питер, 2020. — 672 с.
4. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. — Москва: Академический проект, 1999. — 240 с.
5. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — 3-е изд., доп. — Москва: Смысл, 2019. — 511 с.
6. Роджерс, К. Р. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы / К. Р. Роджерс; пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой. — Москва: Эксмо-Пресс, 2000. — 464 с.
7. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования: практическое руководство / Р. Мэй. — Москва: НФ «Класс», 1999.
8. Ялом, И. Дар психотерапии / Ирвин Ялом; пер. с англ. Ф. Прокофьевой. — Москва: Эксмо, 2015. — 352 с.
9. Bordin, E. S. The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance / E. S. Bordin // *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*. — 1979. — Vol. 16, No. 3. — P. 252–260.
10. Safran, J. D. Negotiating the therapeutic alliance: A relational treatment guide / J. D. Safran, J. C. Muran. — New York: Guilford Press, 2000. — 260 p.

Заключение

Проведённый теоретический анализ позволяет утверждать, что консультативный контакт имеет стадийно-специфическую структуру: безопасность и структурированность критически важны на начальной стадии, глубокая эмпатия на стадии исследования, поддержка автономии на стадии изменений, фокус на завершении на стадии сепарации. Переход от статического понимания контакта к процессуальной модели даёт консультанту ориентиры для сознательного управления развитием отношений, а концепция восстановления альянса показывает, что разрывы в контакте являются нормативной частью процесса, а умение их распознавать и открыто обсуждать обладает мощным терапевтическим потенциалом. Результаты теоретического анализа могут быть использованы в практике подготовки и повышения квалификации психологов-консультантов, а также в супервизионной работе.

Диагностика эмоциональной саморегуляции у младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата

Розумная Анастасия Антоновна, студент

Научный руководитель: Семенова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В статье рассматриваются результаты комплексной диагностики сформированности эмоциональной саморегуляции у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (на примере обучающихся с детским церебральным параличом). Результаты диагностики показывают средний и низкий уровень сформированности эмоциональной саморегуляции у обучающихся. Наибольшие трудности зафиксированы в моделировании условий, гибкости и самостоятельности поведения. Выявлено преобладание экстрапунитивных и импунитивных реакций, указывающих на недостаточность внутренних механизмов саморегуляции и волевого контроля поведения.

Ключевые слова: эмоциональная саморегуляция, нарушения опорно-двигательного аппарата, детский церебральный паралич, психолого-педагогическое сопровождение.

Младший школьный возраст — важный период для формирования навыков саморегуляции у обучающихся. К переходу в среднее звено школьного обучения основные навыки контроля над собственными эмоциями уже должны быть сформированы. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, в частности нарушением опорно-двигательного аппарата, часто нуждаются в дополнительной поддержке и обучении для более эффективного формирования важных для адаптации в обществе навыков. Ключевую роль в верном определении направления работы с обучающимися играют качественно проведенные диагностические мероприятия.

Цель данной работы — представить результаты диагностики уровня сформированности эмоциональной саморегуляции у обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата.

В разных аспектах вопрос саморегуляции изучали такие авторы как Белоногова Т. А. [3], Конопкин О. А. [5, 6], Моросанова В. И. [7], Суняйкина О. П. [12], Шипицына Л. М. [13] и другие.

Конопкин О. А. понимал осознанную саморегуляцию «как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [5, с. 7]. Эмоциональная саморегуляция же — это организованный процесс влияния человеком на собственное поведение для изменения или преодоления эмоциональных реакций и состояний. Выделенные Конопкиным О. А. компоненты составляющие осознанную саморегуляцию, можно так же выделить и в процессах эмоциональной саморегуляции: цель деятельности, внешние и внутренние условия значимые для субъекта, программа исполнительских действий, субъективная система критериев достижения цели, оценка текущих и конечных результатов с опорой на принятые критерии достижения цели, коррекция системы саморегуляции [5, 6].

Вопрос изучения эмоционально-волевой сферы в научной литературе в большей степени затрагивает детей с детским церебральным параличом (далее по тексту — ДЦП). Это связано с наибольшей распространённостью данной патологии среди всех вариантов нарушений опорно-двигательного аппарата. В общем числе обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата 79 % обучающихся — это дети с ДЦП [1].

Специфика формирования эмоционально-волевой сферы обучающихся данной категории зачастую связана не только с возможными органическими нарушениями головного мозга, но и условиями их воспитания, часто содержащими в себе гиперопеку или наоборот отчуждённость со стороны родителей [10]. Шипицына Л. М. и Мамайчук И. И. отмечают: «У детей с ДЦП отмечается недостаточность интеллектуального контроля над поведением. Высокая эмоциональность поведения проявляется в неустойчивости поведения во фрустрационных ситуациях, сниженной способности решать возникающие задачи» [13, с. 123]. Обучающиеся с ДЦП характеризуются высокой степенью фрустрированности и конформности. Авторы так же отмечают, что значимость эмоционально-волевых компонентов личности у обучающихся с ДЦП с возрастом увеличивается, что негативно отражается на поведенческих особенностях [13].

Джаниева Т. С. и Мукашева Ж. И. говорят о повышенном риске возникновения у обучающихся с ДЦП проблем с эмоциональным и психическим здоровьем: «Одной из причин является повреждение головного мозга, вызывающее церебральный паралич, но эти дети также сталкиваются с физическими проблемами, дискомфортом, дискриминацией, а иногда и с травлей» — обращают внимание авторы [4, с. 149]. Лубовский В. И. с соавторами в учебном пособии по специальной психологии отмечает у обучающихся с детским церебральным параличом наличие задержки формирования личностной саморегуляции [11]. Авторы так же обращают внимание на влияние семейного воспитания по типу гиперопеки на формирование мотивационной и произвольной сторон психической деятельности.

Исследование проводилось на базе ГБОУ СО «Екатеринбургская школа «Эверест» с участием обучающихся осваивающих адаптированную основную общеобразовательную программу начального общего образования для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (вариант 6.2.). В исследовании приняли участие 4 обучающихся с детским церебральным параличом, их родители и 1 педагог — классный руководитель.

Направление изучения эмоциональной саморегуляции является достаточно новым, что вызывает трудности с подбором диагностического инструментария для изучения этого феномена у обучающихся младшего школьного возраста. Для осуществления более комплексного оценивания уровня развития эмоциональной саморегуляции за основу были взяты метод экспертной оценки, метод опроса и тест (самооценивание), проективные методики. Диагностика уровня развития эмоциональной саморегуляции проводилась индивидуально с использованием следующих методик:

1. Опросный лист (Н. Артюхина, А. М. Щетинина) [14];
2. «Рисунок школы» (В. Д. Шадрикова, Н. В. Нижегородцева) [2];
3. «Методика рисуночной фрустрации (детский вариант)» (С. Розенцвейг) [9];
4. «Стиль саморегуляции поведения детей 6–10 лет» (В. И. Моросанова) [7];
5. Опросник «Саморегуляция» (А. К. Осницкий) [8].

Опросный лист Артюхиной Н. и Щетиной А. М. предназначен для выявления особенностей эмоционального состояния ребенка, позволяет определить благополучность эмоциональной сферы. Родителям предлагалось ответить на 12 вопросов для оценки общего эмоционального благополучия ребёнка. По результатам опроса все обучающиеся набрали от 2 до 7 баллов, что говорит об их общем эмоциональном благополучии. Полученные данные свидетельствуют об отсутствии у обучающихся серьёзных нарушений в эмоциональной сфере, значительно влияющих на качество их жизни.

Методика «Рисунок школы» за авторством Шадриковой В. Д. и Нижегородцевой Н. В. позволяет оценить наличие у обучающихся школьной тревожности, их отношение к школе в целом. Суняйкина О. П. и Морозова И. С. в своём исследовании отмечают наличие обратной взаимосвязи: чем хуже у обучающегося развита индивидуальная саморегуляция, тем выше уровень ситуативной и личностной тревожности [12]. Это подтверждает и исследование Белоноговой Т. А. и Мамоновой Е. Б. [3].

Использование рисуночных тестов может иметь ограничения при работе с обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата, но в группе испытуемых не было обучающихся с серьёзными поражениями верхних конечностей и выполнение данной методики было им доступно без адаптации.

По результатам проведённой диагностики только у одного обучающегося из четырёх не наблюдается школьная тревожность. Рисунки двух обучающихся говорят о наличии явно выраженной тревожности, страха перед школой, неприятия школьной ситуации. Так как исследование проводилось в рамках школы, в которой обучаются испытуемые, можно предполагать, что степень испытываемого от школы дискомфорта отразилась на результатах диагностики. Так, один из испытуемых с низким результатом по методике «Рисунок школы», пытался избежать обследования, убежав от кабинета. Другой обучающийся с такими же низкими результатами не скрывал своего негативного отношения к обследованию, и, несмотря на чёткое следование инструкциям, невербально демонстрировал своё пренебрежение (закрывал глаза, отворачивался, тяжело вздыхал). Двое других обучающихся со средним уровнем тревожности и её отсутствием относились к обследованию спокойно, доброжелательно.

«Методика рисуночной фрустрации (детский вариант)» Розенцвейга С. состоит из 24 иллюстраций, изображающих ситуации «препятствия» и ситуации «обвинения» и используется для изучения поведения личности в предлагаемых ситуациях. Данная методика была выбрана так как особенности эмоциональной саморегуляции и степень её сформированности ярко проявляются как раз в ситуациях, вызывающих фрустрацию, связанных с неудовлетворением потребностей личности [15]. Выполняя методику, обучающиеся проявляли личностные особенности регуляции не только в описаниях своих реакций на ситуации, но и в своих реальных реакциях на предлагаемые ситуации. Так, один из обучающихся регулярно реагировал на предлагаемые ситуации смехом, который иногда пытался сдерживать запрещающими движениями, закрывая рот рукой и отворачиваясь. Этот же обучающийся в своих ответах неуместно шутил. В некоторых ситуациях после шутки, сделав небольшую паузу, самостоятельно давал более уместный и сдержанный ответ. Все эти проявления говорят о недостаточном уровне сформированности эмоциональной саморегуляции. Другой обучающийся, в ситуациях, предполагающих просьбу или требование, направленные к ребёнку, давал негативные или агрессивные ответы. Это может говорить о недостаточной сформированности анализа внешних и внутренних значимых условий.

Так же у всех обучающихся показатель GCR (коэффициент групповой конформности) варьируется в диапазоне от 33,3 % до 50 %, когда возрастной нормой считается 71,3 %. Полученные результаты значительно ниже нормативных показателей (разница составляет от 21 % до 38 % соответственно). Низкие показатели по этому параметру говорят о низкой адаптированности обучающихся к социальному окружению, что может приводить к неуместной и неадекватной ситуации эмоциональным и поведенческим реакциям.

«Методика рисуночной фрустрации» так же позволила оценить направленность реакций обучающихся. У двух из четырёх обучающихся преобладают экстрапунтивные реакции, направленные на живое и не живое окружение. Это проявляется в осуждении действий другого человека или требовании разрешить возникшую фрустрирующую ситуацию. У одного обучающегося преобладают импунтивные реакции, проявляющиеся в равнодушных ответах и пассивном избегании фрустрирующей ситуации. У последнего обучающегося же преобладали интропунтивные реакции, то есть направленные на самого обучающегося, что довольно редко встречается у детей. Таким образом, у большинства обучающихся преобладают экстрапунтивные и импунтивные реакции, не подразумевающие самостоятельных волевых усилий для выхода из фрустрирующей ситуации, что свидетельствует о несформированности внутренних механизмов саморегуляции, осознанного волевого контроля за своим поведением и эмоциями. Вместо самостоятельного преодоления фрустрации обучающиеся склонны перекладывать ответственность за разрешение ситуации и регулирование своего поведения на окружающих.

Методики «Стиль саморегуляции поведения детей 6–10 лет» Моросановой В. И. и опросник «Саморегуляция» Осницкого А. К. позволяют оценить сформированность компонентов саморегуляции по отдельным критериям и использовались в дополнении друг к другу. Несмотря на возраст, в котором навыки самооценивания должны быть развиты на достаточном уровне, обследуемые обучающиеся в связи со своими особенностями развития ещё не могут делать этого в полной мере достоверно и обоснованно, что делает необходимым использование метода экспертной оценки.

Методика «Стиль саморегуляции поведения детей 6–10 лет» (СПДМ-2) Моросановой В. И., предполагает самооценивание обучающимися сформированности компонентов саморегуляции по нескольким шкалам. Результаты представлены в таблице, отражающей количество ответов среди обучающихся, показывающих уровень сформированности компонентов саморегуляции (см. Таблица 1).

Таблица 1. Уровень развития компонентов саморегуляции по результатам СПДМ-2 Моросановой В. И

| Шкалы | Уровень развития | Низкий | Средний | Высокий |
|--|------------------|--------|---------|---------|
| Планирование | | 4 | 0 | 0 |
| Моделирование | | 1 | 0 | 3 |
| Программирование | | 2 | 1 | 1 |
| Оценка результатов | | 1 | 1 | 2 |
| Гибкость | | 2 | 0 | 2 |
| Самостоятельность | | 1 | 1 | 2 |
| Ответственность | | 2 | 1 | 1 |
| Сумма количества соответствующих ответов | | 13 | 4 | 11 |

Анализируя в опроснике «Саморегуляция» Осницкого А. К., заполняемым классным руководителем, ответы по тем же шкалам, что представлены в методике «Стиль саморегуляции поведения детей 6–10 лет», можно получить иную общую картину (см. Таблица 2).

Таблица 2. Уровень развития компонентов саморегуляции по результатам опросника «Саморегуляция» Осницкого А. К.

| Шкалы | Уровень развития | Низкий | Средний | Высокий |
|--|------------------|--------|---------|---------|
| Целеполагание | | 1 | 2 | 1 |
| Моделирование условий | | 3 | 1 | 0 |
| Программирование действий | | 2 | 2 | 0 |
| Оценивание результатов | | 3 | 1 | 0 |
| Гибкость, пластичность в действиях | | 4 | 0 | 0 |
| Автономность или зависимость в действиях | | 3 | 1 | 0 |
| Ответственность в делах и поступках | | 0 | 3 | 1 |
| Сумма количества соответствующих ответов | | 15 | 10 | 2 |

Если оценивать результаты каждого обучающегося по отдельности, то можно сказать, что сравнительный уровень развития саморегуляции между обучающимися и при их самооценивании, и при оценивании педагогом совпадают, однако, обучающиеся стремятся к субъективному завышению результата.

Анализируя результаты опросника «Саморегуляция» (см. Таблица 3), можно сделать вывод, что только у одного обучающегося уровень сформированности саморегуляции соответствует среднему (42 балла из 63 возможных), остальные же обучающиеся имеют уровень сформированности саморегуляции ниже среднего.

Таблица 3. Результаты опросника «Саморегуляция» Осницкого А. К. (в баллах)

| Критерии | Обучающиеся | | | |
|--|-------------|----------|----------|----------|
| | Обуч. А. | Обуч. Д. | Обуч. К. | Обуч. А. |
| Целеполагание | 0 | 1 | 3 | 1 |
| Моделирование условий | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Программирование действий | 0 | 1 | 2 | 0 |
| Оценивание результатов | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Коррекция результатов и способа действий | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Обеспеченность регуляции в целом | 0 | 1 | 2 | 0 |

Таблица 3 (продолжение)

| Критерии | Обучающиеся | | | |
|---|-------------|-----------|-----------|-----------|
| | Обуч. А. | Обуч. Д. | Обуч. К. | Обуч. А. |
| Упорядоченность деятельности | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Детализация регуляции деятельности | 2 | 0 | 0 | 1 |
| Осторожность в действиях | 0 | 1 | 2 | 0 |
| Уверенность в действиях | 0 | 2 | 3 | 0 |
| Инициативность в действиях | 1 | 3 | 0 | 0 |
| Практическая реализуемость намерений | 0 | 0 | 2 | 1 |
| Осознанность действий | 0 | 0 | 3 | 0 |
| Критичность в делах и поступках | 1 | 2 | 2 | 1 |
| Ответственность в делах и поступках | 2 | 1 | 3 | 2 |
| Автономность или зависимость в действиях | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Гибкость, пластичность в действиях | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Вовлечение полезных привычек в регуляцию действий | 0 | 0 | 3 | 3 |
| Практичность, устойчивость в регуляции действий | 0 | 1 | 2 | 0 |
| Оптимальность (адекватность) регуляции усилий | 0 | 0 | 3 | 1 |
| Податливость воспитательным воздействиям | 0 | 2 | 3 | 1 |
| <i>Сумма баллов</i> | <i>6</i> | <i>16</i> | <i>42</i> | <i>11</i> |

Наибольшие трудности у обучающихся вызывает гибкость и пластичность действий. По этому показателю все обучающиеся получили 0 баллов. У всех обучающихся с низким уровнем сформированности саморегуляции не сформированы следующие компоненты: моделирование условий, оценивание результатов, упорядоченность действий, осознанность действий и их автономность. Все поведенческие проявления, связанные с несформированностью этих компонентов саморегуляции, отражаются в том числе и на способах контроля, регуляции и выражения эмоций. Обучающиеся не анализируют своё эмоциональное состояние осознанно, нуждаются во внешнем контроле для регуляций эмоций, могут неверно оценивать окружающую их социальную обстановку, а также результат собственных поведенческих проявлений. Учёт этой информации в процессе коррекционно-развивающей работы позволит наиболее эффективно выстроить взаимодействие с конкретно этими обучающимися, так как специфика профиля сформированности эмоциональной саморегуляции у каждого обучающегося будет отличаться.

Обобщая результаты проведённой диагностики, можно сделать вывод, что эмоциональная саморегуляция у обучающихся с детским церебральным параличом в младшем школьном возрасте сформирована на низком или среднем уровне. Наибольшие трудности обучающиеся демонстрируют в выявлении значимых условий для осуществления саморегуляции, планировании действий, необходимых для осуществления саморегуляции, гибкости и самостоятельности в поведении. Понимание в каких конкретных компонентах процесса эмоциональной саморегуляции у обучающихся возникают затруднения позволит выстроить более индивидуализированный и эффективный план работы с этими обучающимися.

Следует отметить, что имеющиеся у проведённого исследования ограничения в количестве испытуемых и характере их нозологии не позволяют делать однозначные выводы о всех обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Изучение вопросов эмоциональной саморегуляции обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата требует дальнейших исследований, охватывающих большее количество испытуемых из разных возрастных групп.

Литература:

1. Абкович А. Я. Система специальных условий общего образования школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Текст]: дис.... канд. пед. наук: 5.8.3 / Абкович Алла Яковлевна. Москва, 2025. 368 с.
2. Башкирова Е. Н. Методики диагностики эмоциональной сферы младших школьников: психологический практикум. М.: МПГУ, 2022. 252 с.
3. Белоногова Т. А., Мамонова Е. Б. Тревожность и волевой самоконтроль младших подростков // Психология психических состояний: Сборник материалов XIX Всероссийской научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов, Казань, 14–15 марта 2025 года. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2025. С. 69–73. EDN POICJX.
4. Джаниева Т. С., Мукашева Ж. И. Коррекция эмоционально-личностной сферы детей с детским церебральным параличом // Специальная педагогика и психология. 2024. № 4(6). С. 140–163. DOI 10.20323/2949–5954–2024–4–6–140. EDN SEWGBT.

5. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии, 1995. № 1. С. 5–12.
6. Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал ВШЭ, 2005. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnyy-i-soderzhatelno-psihologicheskiy-aspekty-osoznannoy-samoregulyatsii> (дата обращения: 06.04.2026).
7. Моросанова В. И., Боргоедова В. С. Диагностика саморегуляции поведения учащихся // Школьные технологии. 2012. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-samoregulyatsii-povedeniya-uchaschihsya> (дата обращения: 13.04.2026).
8. Применение психодиагностического инструментария педагогами-психологами в рамках сопровождения внедрения ФГОС // Под ред. Т. Н. Ключевой. Самара: Региональный социопсихологический центр, 2011. 128 с.
9. Сборник психологических тестов. Часть III: Пособие / Сост. е.Е.Миронова. Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 120 с.
10. Смирнова И. А. Специальное образование дошкольников с ДЦП: Учебно-методическое пособие. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС» 2003. 160 с. ISBN 5–89814–186–3
11. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский [и др].; Под ред. В. И. Лубовского. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академ», 2005. 464 с.
12. Суняйкина О. П., Морозова И. С. Особенности взаимосвязи уровня школьной тревожности и саморегуляции в подростковом возрасте // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 16 июля 2018 Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. С. 124–127. EDN XVBRV.
13. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный паралич. СПб: Дидактика плюс, 2001. 272 с. ISBN 5–89239–029–2
14. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
15. Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций: методические рекомендации. Министерство здравоохранения РСФСР. Ленинград: Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, 1984. 13 с.

Процесс или результат? Отношение к логическому завершению игры у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

Савин Александр Денисович, студент

Научный руководитель: Пусева Мария Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

В статье рассматривается вопрос о том, что для детей важнее — сам процесс игры или её логическое завершение. На основе анализа психолого-педагогической литературы и эмпирических наблюдений показано, что с возрастом структура игровой деятельности трансформируется: у старших дошкольников доминирует процессуальная сторона, тогда как младшие школьники начинают испытывать потребность в завершённости игрового сюжета. Делается вывод о необходимости постепенного формирования у детей навыка осознанного завершения игры как психологического условия перехода к учебной деятельности.

Ключевые слова: *игровая деятельность, логическое завершение игры, старший дошкольный возраст, младший школьный возраст, сюжетно-ролевая игра, процесс игры.*

Понятие «игра» в психолого-педагогической науке охватывает широкий спектр видов деятельности: от манипулятивной и предметной до сюжетно-ролевой и игры с правилами. В дошкольном и младшем школьном возрасте игра остаётся одной из ведущих форм активности, в которой формируются воображение, произвольность, коммуникативные навыки и мотивационная сфера.

Особую значимость в контексте подготовки к школьному обучению приобретает вопрос о том, как ребёнок относится к завершению игры: бросает ли он её спонтанно или стремится к логической точке. Цифровые технологии в данном исследовании не рассматриваются, однако сама проблема структуры игровой деятельности является классической для отечественной психологии.

Здоровье и психологическое благополучие — важнейшие условия полноценного развития ребёнка. При отсутствии возможности завершить начатое действие у детей могут формироваться тревожность, фрустрация или, напротив, привычка не доводить дела до конца. Современное общество и система образования берут на себя ответственность за создание условий, в которых игровая деятельность выполняет не только развивающую, но и диагностическую функцию. Ключевая задача педагога и психолога — понять внутреннюю логику детской игры и не разрушать её избыточными требованиями.

Как отмечает Д. Б. Эльконин, игра — это деятельность, в которой мотив лежит не в результате, а в самом процессе [5, с. 45]. Ребёнок играет «ради удовольствия от действия», а не ради достижения внешнего продукта. Это фундаментальное положение классической психологии долгое время считалось главным отличием игры от труда и учения, где результат принципиален. Однако уже в работах А. Н. Леонтьева подчёркивается, что в развёрнутых формах сюжетно-ролевой игры присутствует внутренний сюжетный итог: возвращение путешественников домой, спасение больного, победа над «злодеем» [3, с. 112]. Таким образом, даже в рамках процессуальной по своей природе деятельности могут возникать элементы результативной мотивации.

Л. С. Выготский выделял, что в игре ребёнок учится действовать в познаваемой, т. е. мыслительной, а не видимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы [1, с. 67]. Игровое действие всегда имеет свою динамику, но далеко не всегда — финал. В старшем дошкольном возрасте игра приобретает черты коллективной драматургии: дети договариваются о правилах, распределяют роли, выстраивают последовательность событий. Логическое завершение на этом этапе становится желаемой, но не обязательной точкой. Ребёнок может спокойно прервать игру, если устал или заинтересовался чем-то новым, и это не вызывает у него чувства незавершённости.

С точки зрения Е. О. Смирновой, в старшем дошкольном возрасте ведущей является процессуальная мотивация игры. Ребёнок получает удовольствие от самого перевоплощения, манипуляции предметами, взаимодействия с партнёрами. Финал оказывается внешним, навязанным обстоятельствами (уход взрослого, конец прогулки), и потому не рефлексится как проблема [4, с. 89]. Напротив, у младших школьников под влиянием учебной деятельности формируется устойчивая ориентация на результат. В. В. Давыдов подчёркивал, что именно в младшем школьном возрасте складываются основы рефлексии и произвольности, что переносится в том числе и на игру [2, с. 92]. Ребёнок начинает воспринимать игру по модели «цель — действие — результат», и отсутствие завершения может вызывать дискомфорт.

Каждая возрастная группа детей имеет свои специфические особенности игровой деятельности, которые педагогу и психологу следует учитывать при организации образовательного процесса. У старших дошкольников действительно доминирует потребность в процес-

суальной стороне игры, тогда как у младших школьников появляется запрос на завершённость. Традиционные педагогические приёмы — ритуалы завершения, проговаривание итогов, совместное подведение «черты» — могут эффективно поддерживать переход от одного типа мотивации к другому.

Для проверки этих теоретических положений было проведено эмпирическое исследование на базе дошкольного учреждения и начальной школы г. Липецка. В исследовании приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет, средний возраст 6,2 года) и 30 детей младшего школьного возраста (7–9 лет, средний возраст 8,1 года). Использовались следующие методы: наблюдение за свободной игровой деятельностью, беседа с элементами проективной методики (незаконченная история о девочке, которая играла, но захотела переключиться на другое занятие), а также методика незаконченных предложений («Когда я играю, самое главное для меня — это...», «Если игру не закончить, я чувствую...»).

Результаты наблюдения показали, что старшие дошкольники в 67 % случаев прекращают игру спонтанно, не предпринимая попыток к сюжетному завершению. Типичная реакция на вопрос «А чем всё закончилось?» — «Ничем, просто наигрались» или «Не помню, мы просто играли». Только 33 % детей этого возраста пытались как-то обозначить финал игры. У младших школьников картина оказалась противоположной: 73 % детей стремились к игровому финалу. Они договаривались о завершении, проговаривали последнюю сцену («сейчас мы поймем преступника, и потом игра закончится») или испытывали лёгкий дискомфорт при прерывании игры.

Результаты проективной беседы показали, что 80 % старших дошкольников выбирают немедленное переключение на новое занятие без завершения игры в магазин. Они отвечали: «Маша просто пойдёт рисовать, а магазин сам закроется». Напротив, 77 % младших школьников настаивали на том, что «Маша должна сначала закрыть магазин, убрать товары, попрощаться с покупателями и только потом идти рисовать». Эта разница является статистически значимой и свидетельствует о возрастной трансформации структуры игровой мотивации.

Методика незаконченных предложений выявила различия в эмоциональном отношении к незавершённой игре. Старшие дошкольники в 83 % случаев не связывают с незавершённостью негативных переживаний. Типичные ответы: «ничего страшного», «можно и так», «главное — играть весело». Младшие школьники, напротив, в 65 % случаев отмечают чувство лёгкого дискомфорта: «немножко обидно», «как будто что-то недоделал», «хочется доделать до конца», «игра должна закончиться хорошо».

Одновременно с возрастной динамикой следует отметить риски, связанные с преждевременным требованием логического завершения игры у дошкольников. К таким рискам относятся: подавление спонтанности и творческого воображения, формирование тревожности при невозможности «доделать», снижение игровой мотивации,

превращение игры из свободной деятельности в обязательное задание. Для минимизации этих рисков требуется дифференцированный педагогический подход.

В старшем дошкольном возрасте не следует насильственно требовать завершения каждой игры. Педагогу рекомендуется постепенно вводить игровые ритуалы: «прощание с игрушками», обсуждение того, «что было дальше» в сюжете, мягкое подведение к точке остановки без оценивания. Важно, чтобы инициатива завершения исходила от детей или была совместной. В младшем школьном возрасте, напротив, стоит поддерживать стремление ребёнка доводить игровое действие до конца, хвалить за завершённость, обсуждать сюжетный итог. Однако при этом нельзя превращать игру в обязательное учебное задание с жёсткими требованиями.

Таким образом, с развитием возрастных новообразований — произвольности, рефлексии, внутреннего плана действий — возрастает роль логического завершения игровой деятельности не только как условия эмоционального комфорта, но и как психологической подготовки к систематическому школьному обучению, где каждый этап работы имеет чёткое начало и конец. В дошкольном возрасте игра должна оставаться пространством свободы, однако к моменту поступления в школу ребёнок уже спо-

собен осознанно завершать игровое действие по просьбе взрослого или в связи с объективной необходимостью.

Особое внимание необходимо уделять подготовке педагогов. Эффективное сопровождение детской игры возможно лишь при наличии у воспитателей детских садов и учителей начальных классов компетенций по наблюдению за игровой деятельностью, различению процессуальной и результативной мотивации и выбору адекватных приёмов поддержки. Воспитателю важно понимать, когда лучше не вмешиваться в игру дошкольника, а когда — мягко предложить завершение. Учителю начальной школы, напротив, полезно использовать игровые формы обучения с чёткими правилами и фиксированным результатом, чтобы мост между игрой и учебной работой был максимально плавным.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение связи между способностью ребёнка завершать игру и его академической успеваемостью, уровнем сформированности произвольной регуляции, а также на разработку метапредметных игровых технологий, специально моделирующих ситуации логического завершения. Кроме того, представляет интерес сравнительное изучение мальчиков и девочек в отношении к финалу игры, а также анализ влияния типа игры (сюжетно-ролевая, игра с правилами, режиссёрская, строительная) на значимость завершённости.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–76.
2. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
3. Леонтьев, А. Н. Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 303–323.
4. Смирнова, Е. О. Детская психология: учебник для вузов / Е. О. Смирнова. — СПб.: Питер, 2015. — 304 с.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — 2-е изд. — М.: Владос, 1999. — 360 с.

Влияние социальных сетей на уровень тревожности современных подростков

Сазонова Елена Анатольевна, студент магистратуры;

Шемонаева Алина Висаловна, студент

Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье рассматривается характер связи между активным использованием социальных сетей и проявлениями тревожности в подростковой среде. Анализируются психологические механизмы воздействия цифровой среды на эмоциональное состояние, обобщаются эмпирические данные отечественных исследований последних лет. Особое внимание уделено таким психологическим механизмам, как социальное сравнение, информационная перегрузка, кибербуллинг и проблемное использование интернет-ресурсов. Сделан вывод о необходимости дифференцированного подхода к профилактике тревожности с учетом особенностей цифрового поведения подростков.

Ключевые слова: тревожность, подростки, социальные сети, кибербуллинг, цифровая среда, социальное сравнение, психическое здоровье.

Цифровая среда превратилась в постоянный фон повседневной жизни подростка. Учеба, общение, развлечения, поиск информации — большая часть этих

процессов сегодня опосредуется социальными сетями. Одновременно специалисты фиксируют рост числа тревожных состояний у учащихся средних и старших классов.

Согласно данным М. А. Козыревой, повышенный уровень тревожности обнаруживается у 60–75 % российских подростков [2], тогда как условная норма для общей популяции составляет около 15 %. Разрыв существенный. Вопрос о том, в какой мере цифровая среда выступает источником этого роста, сегодня остается предметом активной дискуссии в отечественной и зарубежной психологии [1].

В настоящей работе под тревожностью понимается переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия и предчувствием угрозы при отсутствии реальных обстоятельств, способных нанести вред [2]. Это определение, восходящее к концепции А. М. Прихожан, разводит два близких, но не тождественных понятия — ситуативную тревогу как реакцию на конкретный стимул и тревожность как устойчивую личностную характеристику. Применительно к подростковому возрасту такое разграничение приобретает практическое значение: ситуативная тревожность поддается коррекции через изменение внешних условий, тогда как личностная тревожность требует длительной психолого-педагогической работы [2].

Подростковый возраст представляет собой период повышенной уязвимости. Эмоциональная нестабильность, психосексуальное развитие, статусная дисгармония, поиск идентичности — каждый из этих процессов усиливает чувствительность к внешним оценкам и социальному сравнению. К традиционным агентам социализации (семья, школа, группа сверстников) добавляется еще один — киберсоциализация, то есть качественное изменение самосознания под воздействием информационно-коммуникационных технологий [2]. Цифровая среда не вытесняет классические институты, но достраивает их собственной логикой — круглосуточной доступностью, публичностью, постоянной обратной связью в виде лайков и комментариев [3].

Анализ литературы позволяет выделить несколько устойчиво воспроизводящихся механизмов, через которые социальные сети связаны с ростом тревожности у подростков [1]. Один из наиболее обсуждаемых механизмов в работах последних лет — информационная перегрузка. Высокая интенсивность онлайн-взаимодействия, постоянное обновление контента и необходимость одновременно обрабатывать значительный объем данных способствуют накоплению эмоционального напряжения [1]. Когнитивные ресурсы подростка ограничены. Постоянное переключение между лентами, мессенджерами и видеоформатами снижает глубину обработки информации и ухудшает концентрацию внимания [3].

Тесно связан с эффектом перегрузки другой механизм — социальное сравнение. Согласно классической теории Л. Фестингера, индивид оценивает собственные качества, ориентируясь на других, однако в цифровой среде этот процесс приобретает специфические искажения [3]. Профили в социальных сетях, как правило, представляют идеализированную версию личности — отобранные кадры, отреетушированные фотографии, от-

четы о достижениях. Подросток, сравнивая собственную повседневность с этой идеализированной презентацией, систематически проигрывает в сопоставлении и испытывает неудовлетворенность собой [3]. Усиливают эффект алгоритмы рекомендаций, формирующие у пользователя представление о том, что его сверстники живут более интересной и успешной жизнью.

Помимо когнитивных эффектов, исследователи выделяют группу аддиктивных проявлений. Проблемное использование социальных сетей и Интернета описывается через признаки, близкие к зависимому поведению, включая компульсивную проверку уведомлений, трудности контроля времени, выраженную негативную реакцию на ограничение доступа [1]. Эмпирическое исследование П. Л. Тутыхиной, проведенное на выборке из 82 учащихся 14–15 лет, обнаружило значимые положительные корреляции между уровнем тревожности и показателями проблемного использования Интернета [4]. У 13,4 % учащихся этот показатель достигал высоких значений. Наиболее выраженные связи зафиксированы между личностной тревожностью и такими аспектами цифрового поведения, как использование Интернета для регуляции настроения и предпочтение онлайн-общения реальному. Это согласуется с концепцией компенсаторного использования цифровой среды: подростки с высоким уровнем тревожности обращаются к социальным сетям как к способу избегания негативных переживаний, что в перспективе закрепляет дезадаптивные стратегии совладания [4].

Особое место в перечне рисков занимает кибербуллинг. В отличие от традиционной школьной травли, агрессия в цифровом пространстве может осуществляться анонимно, распространяться мгновенно и сопровождать подростка круглосуточно [3]. По данным А. А. Хрусталева и Б. А. Горбатовой, последствия кибербуллинга для психики жертв включают депрессивные состояния, тревожность, суицидальные мысли и попытки [5]. Травмирующий онлайн-опыт может приводить к формированию посттравматического стрессового расстройства и оказывать долгосрочное негативное влияние на психическое здоровье [3]. Эмпирических данных об абсолютной распространенности кибербуллинга среди российских подростков недостаточно, что само по себе является методологической лакуной.

Наконец, существенную роль играет сам характер контента и обратной связи, с которыми подросток сталкивается в социальной сети. Экспериментальные данные демонстрируют, что негативные комментарии под публикациями способны ухудшать настроение пользователя и повышать уровень тревоги, причем эффект сохраняется даже при кратковременном воздействии [1]. Значение, следовательно, имеет не только количественный показатель «время в сети», но и качество цифрового взаимодействия — характер реакций, тональность сообщений, степень публичности высказываний.

Сводное представление пяти ключевых механизмов и их связи с тревожными проявлениями приведено в таблице 1.

Таблица 1. Психологические механизмы влияния социальных сетей на тревожность подростков

| Механизм | Краткое описание | Источники |
|-------------------------------------|---|-----------|
| Информационная перегрузка | Постоянное обновление лент и параллельная обработка большого объема данных вызывают эмоциональное напряжение | [1; 3] |
| Социальное сравнение | Сопоставление себя с идеализированными онлайн-образами сверстников снижает удовлетворенность собой | [3; 6] |
| Проблемное использование | Компульсивная проверка соцсетей, трудности контроля, эмоциональная регуляция через онлайн-активность | [1; 4] |
| Кибербуллинг | Анонимная агрессия с круглосуточным доступом, риск посттравматического стрессового расстройства, депрессивных и суицидальных проявлений | [3; 5] |
| Негативный контент и обратная связь | Враждебные комментарии, тревожные новостные потоки, негативные реакции под публикациями повышают уровень тревоги | [1] |

Эмпирические данные, полученные А. В. Шиханцовой, дают представление о том, как длительность пребывания в социальных сетях соотносится с самооценкой подростков — параметром, тесно связанным с тревожностью [6]. Выборка из 60 учащихся МБОУ «Корневская СОШ» была обследована с помощью шкалы самооценки М. Розенберга, результаты подвергались корреляционному анализу с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Полученное значение коэффициента ($-0,55$) свидетельствует об умеренной отрицательной связи: с увеличением времени, проводимого в социальных сетях, уровень самооценки подростков имеет тенденцию к снижению. Среди тех, кто проводил в цифровой среде свыше 5 часов в сутки, 70 % продемонстрировали низкую самооценку, тогда как в группе с умеренным использованием (1–3 часа) преобладали средние и высокие показатели [6].

Хотя самооценка и тревожность не являются тождественными конструктами, их взаимосвязь устойчиво фиксируется в эмпирических исследованиях: по-

ниженная самооценка ассоциируется с повышенным уровнем личностной тревожности и менее адаптивными стратегиями совладания [6]. Соответственно, данные о снижении самооценки при пролонгированном использовании социальных сетей косвенно подтверждают и тревожный риск.

Обобщенная модель связи между механизмами воздействия социальных сетей и уровнем тревожности подростка с учетом опосредующих факторов представлена на рисунке 1.

Отдельного внимания заслуживают половые различия. В работе П. Л. Тутыхиной общие показатели тревожности у мальчиков и девочек статистически значимо не различались, однако страх не соответствовать ожиданиям окружающих оказался более выраженным у девочек-подростков [4]. Этот результат согласуется с зарубежными данными о большей зависимости женского подросткового сегмента от внешней оценки и о его повышенной чувствительности к социальному сравнению в цифровой среде.

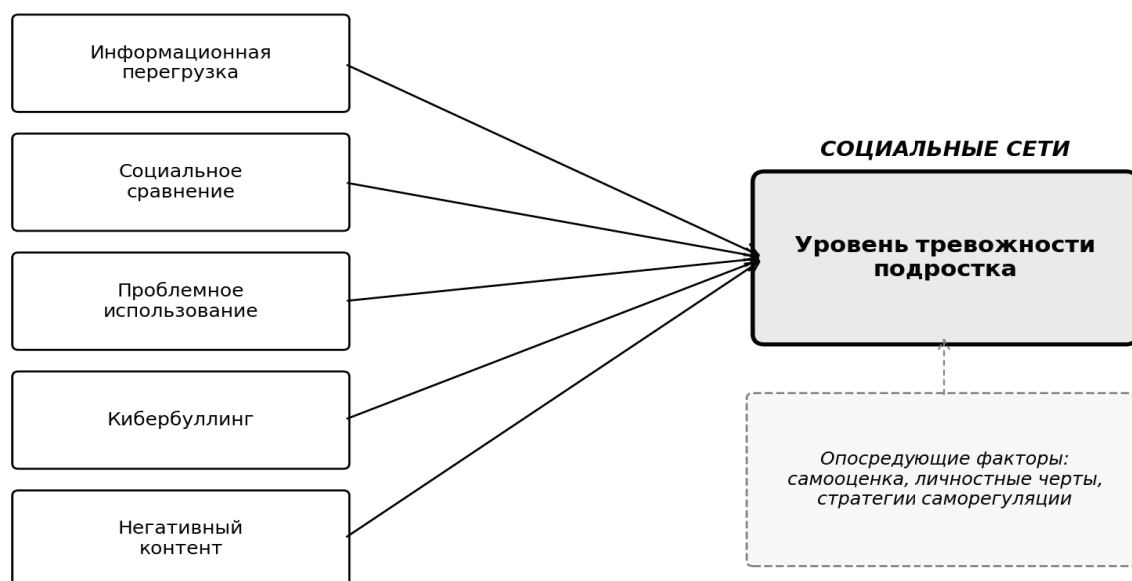


Рис. 1. Модель связи механизмов воздействия социальных сетей и уровня тревожности подростка

Картина не сводится к однозначно негативной. Часть исследований фиксирует и поддерживающие функции социальных сетей — расширение круга общения, поиск тематических сообществ, возможность получения эмоциональной поддержки [1]. Для подростков с уже сформированными социальными трудностями цифровая среда может выполнять компенсаторную функцию. Существенным ограничением, однако, остается то, что компенсация легко переходит в избегание: вместо проработки реальных трудностей подросток погружается в комфортное виртуальное пространство, что в долгосрочной перспективе усиливает тревожные паттерны [4].

Необходимо сделать методологическое замечание: значительная часть существующих работ опирается на самоотчет и корреляционные дизайны, что затрудняет вывод о причинно-следственной направленности связи. Возможны как минимум две интерпретации одного и того же эмпирического паттерна: 1) социальные сети могут усиливать тревожность; 2) тревожные подростки чаще обращаются к социальным сетям как к средству эмоциональной регуляции. Продольных исследований на российской выборке, способных развеять эти гипотезы, пока недостаточно [1].

Профилактика и коррекция тревожности у современных подростков требуют комплексного подхода. Технические меры, такие как ограничение экранного

времени и родительский контроль, сами по себе недостаточны, без работы с психологическими ресурсами подростка они дают ограниченный эффект. Перспективным представляется сочетание развития цифровой грамотности, обучения стратегиям эмоциональной саморегуляции и коррекции социальных навыков [4]. Важна и работа со взрослым окружением: семья и школа создают тот контекст, внутри которого подросток интерпретирует цифровой опыт.

Таким образом, обзор отечественных исследований последних лет позволил сформулировать несколько обобщений. Связь между использованием социальных сетей и тревожностью у подростков подтверждается значительной частью эмпирических работ, однако носит опосредованный характер: ключевыми оказываются интенсивность использования, особенности контента и индивидуальные психологические характеристики пользователя, а не сам факт пребывания в цифровой среде. Цифровая среда выступает не однонаправленным стрессором, а пластичным контекстом, в котором одни и те же инструменты могут как усиливать тревожные переживания, так и поддерживать эмоциональное благополучие. Вопрос о причинной направленности связи остается методологически открытым, что задает перспективу дальнейших исследований — прежде всего лонгитюдных и экспериментальных на репрезентативных российских выборках.

Литература:

1. Затрутина, Ю. С. Социальные сети и тревожность: обзор современных психологических исследований / Ю. С. Затрутина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — № 7 (610). — С. 231–234. — URL: <https://moluch.ru/archive/610/133627>
2. Козырева, М. А. Подростковая тревожность: проблема и пути решения / М. А. Козырева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 33 (428). — С. 117–119. — URL: <https://moluch.ru/archive/428/94460>
3. Раимов, М. М. Влияние социальных сетей на психическое здоровье подростков: деконструкция идентичности / М. М. Раимов. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2025. — № 36 (587). — С. 171–173. — URL: <https://moluch.ru/archive/587/128334>
4. Тутыхина, П. Л. Тревожность подростков в контексте проблемного использования Интернета / П. Л. Тутыхина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2025. — № 18 (569). — С. 65–67. — URL: <https://moluch.ru/archive/569/124660>
5. Хрусталева, А. А. Кибербуллинг в современном цифровом пространстве: проблемы и решения / А. А. Хрусталева, Б. А. Горбатова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 23 (522). — С. 307–309. — URL: <https://moluch.ru/archive/522/115474>
6. Шиханцова, А. В. Влияние социальных сетей на самооценку подростков / А. В. Шиханцова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2025. — № 30 (581). — С. 118–123. — URL: <https://moluch.ru/archive/581/127808>

Психологическое благополучие и самопринятие подростков с разной активностью в информационном пространстве

Семенихина Лилия Васильевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Ситникова Елена Васильевна, кандидат психологических наук, доцент

Воронежский государственный университет

Статья посвящена анализу психологического благополучия и самопринятия подростков в контексте различной активности в информационном пространстве. Рассматриваются основные теоретические подходы к пониманию психологического благополучия, включая гедонистическую и эвдемонистическую традиции. Раскрывается структура благополучия как многокомпонентного образования, в котором самопринятие занимает центральное место. Анализируются особенности формирования самопринятия в подростковом возрасте, его связь с самооотношением, Я-концепцией и социальной ситуацией развития. Информационное пространство рассматривается как особая среда социализации, задающая условия самопрезентации и социальной оценки. Показано, что характер активности подростков в цифровой среде соотносится с особенностями их психологического состояния и устойчивости самооотношения. Отмечается необходимость дальнейшего изучения психологических механизмов включённости подростков в цифровую среду.

Ключевые слова: психологическое благополучие, самопринятие, подростки, информационное пространство, цифровая социализация, самооотношение, Я-концепция, социальная оценка, интернет-активность.

Psychological well-being and self-acceptance of adolescents with different levels of activity in the information space

The article is devoted to the analysis of psychological well-being and self-acceptance of adolescents in the context of various activities in the information space. The main theoretical approaches to understanding psychological well-being, including hedonistic and eudaimonistic traditions, are considered. The article reveals the structure of well-being as a multicomponent education in which self-acceptance occupies a central place. The article analyzes the features of the formation of self-acceptance in adolescence, its connection with self-attitude, Self-concept and the social situation of development. The information space is considered as a special environment of socialization, which sets the conditions for self-presentation and social assessment. It is shown that the nature of teenagers' activity in the digital environment correlates with the peculiarities of their psychological state and the stability of self-attitude. The need for further study of the psychological mechanisms of teenagers' involvement in the digital environment is noted.

Keywords: psychological well-being, self-acceptance, adolescents, information space, digital socialization, self-attitude, Self-concept, social assessment, Internet activity.

Введение

Современное поколение школьников и студентов выросло в условиях стремительно развивающейся цифровизации: разнообразных ТВ-каналов, компьютерных игр, социальных сетей, ставших повсеместными с 2003 года, когда в США появился Facebook и т. д. С 2002 года цифровая реальность пришла в общеобразовательные школы в виде электронных журналов и дневников. И если старшее поколение ещё обсуждает и спорит о плюсах и минусах цифровизации, то современные дети и подростки уже не представляют свою жизнь без современных цифровых технологий. Цифровая среда постепенно перестраивает социальную ситуацию развития подростка, изменяя формы общения, способы самопрезентации и механизмы формирования самосознания. Значительная часть взаимодействий переносится в онлайн-пространство, где переживание собственного «Я» оказывается опосредовано системой символических оценок и реакций аудитории. Т. Д. Марцинковская связывает этот процесс с информационной социализацией, в ходе которой нормы

и ценности усваиваются через медиасреду, влияя на развитие самосознания [8].

Повышенная чувствительность подросткового возраста к внешней оценке делает цифровую среду значимым фактором формирования самооотношения. Самопринятие формируется через сопоставление с другими и через обратную связь, получаемую в виртуальном пространстве. Психологическое же благополучие рассматривается при оценке личностного развития детей и подростков, при анализе качества деятельности образовательных систем и образовательных учреждений, в прогнозировании исходов социализации детей и молодежи. К. Рифф рассматривал благополучие как показатель полноценного функционирования личности.

Информационное пространство в свою очередь выступает как значимый фактор личностного развития, влияющий на формирование самосознания и психологического благополучия. Г. У. Солдатов, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова и Е. Ю. Зотова рассматривают цифровую компетентность как условие успешной адаптации подростка в медиасреде [12]. А. Н. Веракса, Д. С. Корниенко

и А. В. Чурсина связывают особенности использования социальных сетей с различиями в психологическом благополучии подростков, указывая на значимость мотивов и характера онлайн-активности [4]. Сложившиеся представления о воздействии информационного пространства на личностное развитие подростков остаются неоднозначными. Одни исследования указывают на его развивающий потенциал, связанный с расширением социальных контактов и поддержанием субъективного благополучия, другие фиксируют связь высокой интернет-активности с эмоциональной нестабильностью и снижением самопринятия. Такое противоречие требует уточнения соотношения психологического благополучия и самопринятия подростков с различной активностью в информационном пространстве.

Основная часть

Понятие психологического благополучия формируется на пересечении разных исследовательских традиций, каждая из которых по-разному описывает содержание и структуру этого феномена. Психологическое благополучие в парадигме позитивной психологии понимается как совокупность переживания человеком удовлетворенности собственной жизнью и представления о развитии у себя психологических механизмов позитивного функционирования. В ряде работ благополучие связывается с переживанием удовлетворённости жизнью и преобладанием положительных эмоций. Н. Брэдберн рассматривает его через соотношение позитивного и негативного аффекта, полагая, что общий эмоциональный баланс определяет субъективное ощущение благополучия [3]. Э. Динер вводит понятие субъективного благополучия как единства когнитивной оценки жизни и эмоционального опыта. Подобная трактовка фиксирует переживаемую сторону благополучия, однако не охватывает характеристики личностного развития.

Иная логика представлена в гуманистической психологии, где благополучие связывается с полнотой функционирования личности, её способностью к саморазвитию и внутренней согласованности. В рамках экзистенциального подхода А. Маслоу, К. Роджерс и В. Франкл рассматривают благополучие через реализацию потенциала и осмысленность жизненного пути. Наиболее разработанная модель принадлежит К. Риффу, которая включает в структуру благополучия самопринятие, автономию, позитивные отношения, управление окружением, жизненные цели и личностный рост, что позволяет рассматривать благополучие как характеристику целостного личностного функционирования.

В отечественной психологии психологическое благополучие описывается как сложное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Л. В. Карапетян связывает его с согласованностью различных сфер личности и уровнем внутренней целостности [6]. И. А. Джидарьян и Д. А. Леонтьев рас-

сматривают благополучие как переживание качества собственной жизни, основанное на системе смыслов и ценностей [5], позволяя выйти за пределы оценки эмоционального состояния и обратиться к структуре жизненного опыта личности.

Специфика подросткового возраста задаёт особые характеристики благополучия. Л. И. Божович связывает этот период с перестройкой самосознания и усилением рефлексии, делая внутреннее состояние менее устойчивым. Т. А. Ахрямкина рассматривает психоэмоциональное благополучие подростков как состояние, зависящее от особенностей социальной ситуации развития и качества отношений [1]. Система социальных отношений выступает значимым контекстом, в котором складывается благополучие подростка. Н. С. Дмитриева и С. К. Нартова-Бочавер показывают, что дружественная домашняя среда связана с более благоприятным внутренним состоянием подростков. Е. В. Батина указывает на роль образовательной среды, где переживание успеха и характер взаимодействия с педагогами и сверстниками определяют эмоциональное состояние учащихся [2]. Благополучие связано и с включённостью в социально значимую деятельность, в которой подросток переживает собственную значимость. Психологическое благополучие подростков является той составляющей, в которой соединяются субъективные переживания, особенности самосознания и структура социальных отношений, его содержание раскрывается через степень внутренней согласованности, устойчивость эмоционального состояния и способность к осмысленному построению собственной жизни.

Феномен самопринятия в подростковом возрасте раскрывается через категориальный аппарат самосознания, Я-концепции и самоотношения. Самопринятие включено в структуру самоотношения, и описывается как внутренний компонент, обеспечивающий согласованность эмоционально-оценочной системы личности. Сам подростковый возраст характеризуется усилением рефлексии и направленности на собственное «Я». И. С. Кон связывает это с формированием самосознания, при котором внимание к своим качествам и переживаниям становится центральным содержанием психической жизни [7]. Самопринятие формируется через сопоставление различных образов себя — реального, идеального и отражённого в оценках других людей. Значительное расхождение между ними сопровождается напряжённостью самоотношения и затрудняет внутреннюю согласованность. Связь самопринятия с Я-концепцией раскрывает В. И. Долгова, которая рассматривает Я-концепцию как систему представлений о себе, включающую когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Самопринятие в этой системе выполняет интегративную функцию, объединяя разрозненные представления в относительно целостный образ. При его недостаточной выраженности Я-концепция приобретает фрагментарный

характер, что сопровождается неустойчивостью самооценки и зависимостью от внешних оценок.

Динамика самоотношения в подростковом возрасте отличается нестабильностью. Самоотношения зависимы от ситуативных факторов и внешней оценки, что отражается на уровне самопринятия, поэтому самоотношение рассматривается как эмоционально-оценочный компонент самосознания, где социальный контекст немаловажен. Л. А. Регуш связывает особенности самоотношения подростков с переживанием школьной ситуации, включая учебные трудности, статус в классе и отношения со взрослыми [10]. Опыт систематического неуспеха или отвержения способствует формированию внутренней конфликтности и снижает принятие себя, ситуации признания и поддержки создают условия для более устойчивого самоотношения. Семейная среда также включена в процесс формирования самопринятия. Н. С. Фонталова показывает, что дефицит эмоциональной устойчивости семейных отношений осложняет развитие целостного отношения к себе. Образ родителей выступает как внутренний ориентир, через которые подросток интерпретирует собственную значимость. Особое место занимает влияние социальной группы. Статус подростка среди сверстников отражается на его самоотношении и устойчивости образа себя. Ситуация стигматизации или исключённости усиливает зависимость от внешней оценки и сопровождается внутренним напряжением. Способность удерживать собственную ценность при недостатке признания становится ключевой задачей развития самопринятия. Самопринятие в подростковом возрасте приобретает характер центральной характеристики формирующегося самосознания. Оно отражает степень внутреннего согласия личности с собственным образом и определяет устойчивость отношения к себе в ситуации внешней оценки.

Говоря об информационном пространстве, то оно рассматривается как особая среда, в которой происходит формирование социальных представлений, ценностей и способов поведения. Процесс включения подростка в информационное пространство описывается через понятие информационной социализации. Т. Д. Марцинковская связывает его с освоением когнитивных структур и норм поведения в системе медиа-взаимодействий [8]. Подросток оказывается в ситуации постоянного выбора и интерпретации информации, что ведет к завышенным требованиям к саморегуляции и критическому мышлению. Цифровая среда сама по себе выступает самостоятельным контекстом развития. В. А. Плешаков вводит понятие киберсоциализации, подчёркивая, что цифровое пространство формирует новые формы взаимодействия и самопрезентации [9]. Подросток одновременно включён в несколько социальных контекстов, что усложняет процесс формирования идентичности.

Коммуникативный аспект информационного пространства занимает центральное место в жизни подростков. Интернет-общение рассматривается как значимая

часть социальной реальности подростка, связанную с потребностями в принадлежности и самовыражении. Социальные сети создают условия для расширения контактов и поиска единомышленников, что отражается на характере общения и самопрезентации. Цифровая среда задаёт особую форму внешней оценки. В. С. Собкин отмечает, что участие в сетевых взаимодействиях сопровождается ориентацией на символические формы признания, что усиливает значимость обратной связи [11]. А. Н. Веракса связывает особенности использования социальных сетей с мотивацией подростков, указывая на различия между познавательной активностью и стремлением к социальному одобрению [4].

Активность подростков в информационном пространстве различается по интенсивности и содержанию, что отражается на особенностях их психологического состояния и отношения к себе. Включённость в цифровую среду может сопровождаться расширением коммуникативного опыта и возможностями самовыражения. Социальные сети предоставляют подросткам пространство для взаимодействия и поиска социальной поддержки. И при умеренной активности такие формы участия могут способствовать переживанию собственной значимости и включённости в социальные отношения. Одновременно высокая степень включённости в цифровое пространство сопровождается усилением ориентации на внешнюю оценку. В. С. Собкин описывает сетевое взаимодействие как пространство, где признание приобретает символическую форму и становится значимым регулятором поведения [11]. В таких условиях самопринятие оказывается зависимым от реакции аудитории, что снижает устойчивость самоотношения. Визуальная самопрезентация, характерная для цифровой культуры, изменяет способы переживания собственного образа, подросток начинает воспринимать себя через призму публичного предъявления, что усиливает внутреннее напряжение при несоответствии ожиданиям. Переживание собственной ценности смещается в сторону внешнего подтверждения.

Различия в уровне активности проявляются и в характере использования цифровой среды. А. Н. Веракса связывает конструктивные эффекты с познавательной и коммуникативной направленностью активности, тогда как использование сети как способа компенсации дефицита общения сопровождается более напряжённым внутренним состоянием [4]. Значение приобретает не столько интенсивность включённости, сколько её психологическое содержание. Самопринятие и психологическое благополучие в этом контексте раскрываются через степень внутренней опоры личности. При ориентации на внешнюю оценку возрастает нестабильность самоотношения, тогда как сохранение внутреннего критерия ценности способствует большей устойчивости эмоционального состояния. Характер активности в информационном пространстве задаёт различные траектории личностного развития, отражающиеся в особенностях самосознания подростков.

Заключение

Анализ психологического благополучия и самопринятия подростков позволяет рассматривать эти феномены как сопряженные компоненты структуры личности, формирующиеся в процессе становления самосознания и включённости в систему социальных отношений. Психологическое благополучие описывается как интегративная характеристика, отражающая степень внутренней согласованности, устойчивости эмоционального состояния и удовлетворённости различными сторонами жизни. Его содержание раскрывается через сочетание субъективных переживаний, особенностей когнитивной оценки себя и характера поведенческой активности. Самопринятие занимает центральное место в структуре самоотношения, обеспечивая внутреннюю целостность образа «Я» и снижая выраженность внутриличностных противоречий. В подростковом возрасте оно отличается подвижностью и зависимостью от социального опыта, включая отношения в семье, школьной среде и группе сверстников. Способность сохранять внутреннюю опору при изменчивости внешней оценки выступает значимым показателем зрелости самосознания.

Информационное пространство задаёт особый контекст развития, в котором подросток сталкивается с множеством образцов поведения и форм самопрезентации. Его включённость в цифровую среду сопровождается расширением коммуникативных возможностей, одновременно усиливая ориентацию на внешнюю оценку и сравнение. Характер активности в этой среде определяет особенности переживания собственной ценности и устойчивости самоотношения. Психологическое благополучие и самопринятие подростков раскрываются через сочетание внутренних ресурсов личности и особенностей социальной среды, где цифровое пространство занимает всё более значимое место в структуре жизненного опыта.

Несмотря на наличие большого количества исследований в этой области, перспективным направлением остаётся более детальное изучение различий в типах цифровой активности и их связи с особенностями самопринятия и внутренней согласованности личности подростков. Дополнительного анализа требует и разработка эмпирических моделей, позволяющих выявлять психологические механизмы, через которые цифровая среда включается в структуру самосознания и эмоционального состояния подростков.

Литература:

1. Ахрямкина Т. А. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде / Т. А. Ахрямкина, И. С. Чаус // Педагогика. — 2014. — № 7. — С. 56–62.
2. Батина Е. В. Факторы психологического благополучия старших подростков / Е. В. Батина // Образование и наука. — 2016. — № 4. — С. 112–120.
3. Брэдберн Н. Структура психологического благополучия / Н. Брэдберн. — Москва: Прогресс, 1989. — 304 с.
4. Веракса А. Н. Мотивы использования соцсетей, факторы онлайн-риска и психологическое благополучие подростков в связи с интеграцией социальных сетей в ежедневную активность / А. Н. Веракса, Д. С. Корниенко, А. В. Чурсина // Рос. психол. журн. — 2021. — Т. 18, № 1. — С. 34–50.
5. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма / И. А. Джидарьян. — Москва: Ин-т психологии РАН, 2013. — 268 с.
6. Карапетян Л. В. Психологическое благополучие личности: теоретические подходы и эмпирические исследования / Л. В. Карапетян. — Екатеринбург: УрФУ, 2013. — 198 с.
7. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. — Москва: Политиздат, 1978. — 367 с.
8. Марцинковская Т. Д. Информационная социализация подростков в современном информационном пространстве / Т. Д. Марцинковская // Психол. исслед. — 2012. — Т. 5, № 26. — С. 30–35.
9. Плешаков В. А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a: монография / В. А. Плешаков. — Москва: МПГУ, 2012. — 212 с.
10. Регуш, Л. А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни / Л. А. Регуш // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 100. — С. 57–65.
11. Собкин В. С. Подросток в социальных сетях: к вопросу о социально-психологическом самочувствии / В. С. Собкин, А. В. Федотова // Нац. психол. журн. — 2018. — № 3(31). — С. 23–36.
12. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребёнок в изменяющемся мире / Г. У. Солдатова // Социальная психология и общество. — 2018. — Т. 9, № 3. — С. 71–80.

ИИ-чат-боты и их применение в психологическом консультировании и психотерапии: краткий обзор эффективности и ограничений

Смолянинова Мария Александровна, педагог-психолог
Колледж Воронежского института высоких технологий

В статье автор анализирует возможности и ограничения применения ИИ-чат-ботов в психологическом консультировании и психотерапии, рассматривая специализированные и универсальные языковые модели, а также клинические, технические и этические риски применения.

Ключевые слова: ИИ-чат-боты, психологическое консультирование, психотерапия, эффективность, ограничения, этические риски.

В последние годы технологии искусственного интеллекта всё глубже проникают в сферу психологической помощи. Одни из недавних новшеств, ИИ-чат-боты, показали применимость к решению психотерапевтических задач и приобрели репутацию «терапии для всех» благодаря своей доступности и анонимности. Тем не менее популярность таких инструментов идёт впереди научного осмысления их реальных возможностей, поднимая вопрос возможности замены реального специалиста и перехода на психологическую помощь в онлайн-режиме. В настоящей работе обозреваются основные типы ИИ-инструментов, обобщаются данные об их эффективности, а также выделяются ключевые риски и реалистичное место этих технологий в системе психологической помощи.

На настоящее время возможно подразделять ИИ-системы на две группы. В первую входят специализированные чат-боты, которые ранее были апробированы. Эти системы разрабатывались с участием клиницистов, а их эффективность оценивалась в рандомизированных контролируемых исследованиях. Они опираются на протоколы когнитивно-поведенческой терапии и предлагают пользователю структурированные методы самопомощи (например, различные упражнения и техники релаксации и отслеживания настроения) [1]. Однако такие чат-боты действуют строго в рамках заданных алгоритмов, не выходя за пределы заданных сценариев, а также часто требуют платной подписки, сужая полноту функционала. Особенно хорошо они принимаются молодыми пользователями и высоко востребованы при лёгких и умеренных депрессивных состояниях [2].

Ко второй группе относятся неапробированные универсальные языковые модели, такие как ChatGPT, Grok или DeepSeek, к которым всё чаще обращаются в поисках психологической помощи. Среди главных преимуществ таких моделей в сравнении с апробированными версиями можно выделить доступность (базовый функционал часто бесплатен), языковую гибкость (они работают на десятках языков) и способность удерживать контекст разговора, что создаёт иллюзию живого диалога [1].

Исследования показывают, что использование ИИ-чат-ботов действительно может снижать депрессивные и тревожные симптомы. В ряде работ отмечается, что пользователи становятся более вовлечёнными в про-

цесс самопомощи, а краткосрочные эффекты сопоставимы с традиционными форматами интернет-терапии. Более эффективные результаты были получены в исследованиях с применением чат-ботов в качестве дополнения к традиционной психотерапии, а не в качестве самостоятельного инструмента [3, 4].

Несмотря на выявленную по результатам исследований эффективность, большинство из них имеют ограничения репрезентативности результатов, среди которых небольшие выборки, краткосрочный характер и отсутствие данных долгосрочных результатов. Кроме того, даже в успешных исследованиях уровень удержания пользователей редко превышает 50–60 %, что ставит под сомнение ценность ИИ-чат-ботов [1].

Одним из наиболее важных технических ограничений использования ИИ-чат-ботов для психологической помощи является неспособность алгоритма распознавать кризисные состояния и выявлять их на ранней стадии, давая ошибочный диагноз. Например, при запросах, связанных с суицидальными мыслями, многие системы продолжают давать стандартные рекомендации, не собирая полный анамнез психологического состояния пользователя для перенаправления его к специалисту. Механизмы безопасности, не допускающие использование токсичных высказываний и использующие триггеры кризисного реагирования, введены лишь в трети проанализированных ИИ-инструментов [6]. Необходимо также отметить отсутствие гибкости: в исследовании О. М. Бойко и др. на примере ChatGPT показано, что при работе со сложными запросами алгоритм часто «не замечает» нарастающей тяжести состояния и продолжает следовать изначально выбранной схеме ответа, не меняя стратегию [5].

К группе клинических ограничений можно отнести отсутствие подлинной эмпатии. Как правило, они не демонстрируют истинное сочувствие, а только имитируют его, поскольку неспособны работать с невербальными сигналами в связи с технологическими ограничениями и не имеют всего того внутреннего опыта, на который мог бы опереться реальный терапевт. Также в эту группу входит невозможность ИИ-чат-ботов выстраивать долгосрочный терапевтический альянс между терапевтом и клиентом [5]. Как правило, алгоритмы не помнят предыдущие сессии (или помнят их формально) и лишь единичные системы

имеют архитектуру, позволяющую сохранять контекст взаимодействия на протяжении длительного времени, но даже они не способны к рефлексии собственных действий в терапевтическом процессе, также как они не способны увидеть целиком картину психологического состояния человека и распознать его реальную проблему [6].

Наконец, применение ИИ-систем в области психологического консультирования и психотерапии порождает собой ряд этических и правовых вопросов. Так, компании-разработчики, такие как OpenAI, оставляя за собой право просматривать диалоги пользователей, поднимают вопрос конфиденциальности данных, которые доверяются алгоритмам, поскольку это означает, что личная информация от пользователей может быть применена для коммерческих целей или даже стать доступной третьим лицам [5]. Одновременно с тем, что ИИ-системы могут послужить полезным инструментом для специалистов, их полноценное внедрение в практику осложняет отсутствие определённой правовой ответственности [4].

Среди сопутствующих рисков для пользователей-клиентов особенно выделяется риск замещения терапии, возникающий вследствие возникновения у некоторых пользователей устойчивой эмоциональной зависимости от чат-бота и препятствующий обращению к профессиональному специалисту, что особенно опасно при тяжёлых хронических и кризисных состояниях. В то же время создаётся ряд рисков и для самих пользователей-специали-

стов и клинической сферы в случае использования ими искусственного интеллекта в своей практике, в который входит угроза автономии при частом обращении при принятии решений, снижение критического мышления и психологическая зависимость, которая также может сформироваться по аналогии с пользователями-клиентами [8].

Таким образом, современные исследования в области применения ИИ-чат-ботов в психологической помощи и практике позволяют сделать однозначный вывод о том, что ИИ-системы не могут и не должны заменять профессиональных психологов и психотерапевтов. Тем не менее, их главная ценность заключается в предоставлении «первой помощи» пользователям: они способны предоставить первичную поддержку тем, кто по разным причинам не готов идти к живому специалисту, помогают отслеживать настроение, а также снижают степень стигматизации и проблему оплаты такой помощи.

Однако такие системы оставляют за собой риск причинения психологического вреда из-за отсутствия чётких этических стандартов, механизмов контроля и обязательного перенаправления в кризисных ситуациях. Для ответственного внедрения ИИ в психологическое консультирование и психотерапию необходимы не только технологические, но и институциональные решения, среди которых прозрачность использования данных моделями, независимый аудит и участие клиницистов на всех этапах разработки [6, 10].

Литература:

1. Фрейманис Ф. И., Ермак А. Д. Чат-боты на основе искусственного интеллекта в психологической помощи: обзор апробированных систем и неапробированных альтернатив / Ф. И. Фрейманис, А. Д. Ермак // Вестник ПГППУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. — 2025. — № 1. — С. 221–229.
2. Artificial Intelligence-Powered Cognitive Behavioral Therapy Chatbots: A Systematic Review / M. Farzan, H. Ebrahimi, M. Pourali, F. Sabeti [et al.] // Iranian Journal of Psychiatry. — 2025. — Vol. 20, No. 1. — P. 102–110.
3. Zhong W., Luo J., Zhang H. The therapeutic effectiveness of artificial intelligence-based chatbots in alleviation of depressive and anxiety symptoms in short-course treatments: A systematic review and meta-analysis / W. Zhong, J. Luo, H. Zhang // Journal of Affective Disorders. — 2024. — Vol. 356. — P. 459–469.
4. Using Artificial Intelligence to Enhance Ongoing Psychological Interventions for Emotional Problems in Real- or Close to Real-Time: A Systematic Review / P. Gual-Montolio, I. Jaén, V. Martínez-Borba [et al.] // International Journal of Environmental Research and Public Health. — 2022. — Vol. 19, No. 13, article 7737. — URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph19137737> [Accessed 5th February 2026].
5. ChatGPT в психотерапии и психологическом консультировании: обсуждение возможностей и ограничений / О. М. Бойко, Т. И. Медведева, О. Ю. Воронцова [и др.] // Новые психологические исследования. — 2025. — № 1. — С. 26–55.
6. Wang X. The Application and Ethical Implication of Generative AI in Mental Health: Systematic Review / X. Wang, Y. Zhou, G. Zhou // JMIR mental health. — 2025. — Vol. 12, e70610. — URL: <https://doi.org/10.2196/70610> [Accessed 11th March 2026].
7. Zhang Z., Wang J. Can AI replace psychotherapists? Exploring the future of mental health care / Z. Zhang, J. Wang // Frontiers in Psychiatry. — 2024. — Vol. 15, 1444382. — URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1444382> [Accessed 2nd March 2026].
8. Aljuraid R. The Illusion of Control: AI Chatbot Dependency and the Threat to Clinical Autonomy / R. Aljuraid // Studies in Health Technology and Informatics. — 2025. — Vol. 332. — P. 211–215.
9. Ethical Considerations of Using ChatGPT in Health Care / C. Wang, S. Liu, H. Yang [et al.] // Journal of Medical Internet research. — 2023. — Vol. 25, e48009. — URL: <https://doi.org/10.2196/48009> [Accessed 20th January 2026].
10. Balcombe L. AI Chatbots in Digital Mental Health / L. Balcombe // Informatics. — 2023. — Vol. 10, No. 4, article 82. — URL: <https://doi.org/10.3390/informatics10040082> [Accessed 1st February 2026].

Психологическое сопровождение детей с умственной отсталостью: современные подходы и практические стратегии

Уфимцев Илья Геннадьевич, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты психологического сопровождения детей с умственной отсталостью. Представлены результаты анализа эффективности различных методов коррекционно-развивающей работы, описаны ключевые направления деятельности психолога, а также предложены рекомендации по оптимизации сопровождения с учётом современных тенденций в специальной психологии и коррекционной педагогике.

Актуальность темы обусловлена ростом числа детей с интеллектуальными нарушениями и необходимостью совершенствования системы их психологопедагогического сопровождения. По данным ВОЗ, распространённость умственной отсталости составляет 1–3 % населения, причём значительная часть случаев выявляется в детском возрасте.

Психологическое сопровождение детей с умственной отсталостью базируется на концепции культурноисторического развития Л. С. Выготского, подчёркивающая роль социального взаимодействия в развитии высших психических функций и теории аномального развития В. В. Лебединского, выделяющая специфические закономерности психического развития при нарушениях интеллекта.

Основные направления психологического сопровождения:

Диагностическое направление включает первичную диагностику уровня психического развития; (адаптированные тесты интеллекта, проективные методики, наблюдение в естественных условиях, беседы с родителями и педагогами).

Коррекционноразвивающее направление охватывает: развитие познавательных процессов (внимания, памяти, мышления), формирование коммуникативных навыков, коррекцию эмоциональноволевой сферы, социальнобытовую адаптацию.

Консультативное направление предполагает: индивидуальные консультации для родителей, обучающие семинары для педагогов, тренинги для семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Профилактическое направление направлено на предупреждение вторичных отклонений в развитии, создание благоприятной психологической атмосферы, профилактику эмоционального выгорания у родителей и специалистов.

Наиболее эффективные методы работы с детьми с умственной отсталостью:

- *Структурированное обучение*: чёткая организация занятий, визуальные расписания, пошаговые инструкции.
- *Прикладной анализ поведения (АВА-терапия)*: система положительного подкрепления желаемых действий.

- *Сенсорная интеграция*: упражнения для развития тактильного, зрительного, слухового восприятия.

- *Арттерапия*: рисование, лепка, музыкотерапия для выражения эмоций и развития мелкой моторики.

- *Игровые технологии*: дидактические и сюжетнорольевые игры для формирования социальных навыков.

- *Коммуникативные технологии*: использование системы PECS, жестового языка, специальных устройств.

Семья играет ключевую роль в развитии ребёнка с умственной отсталостью. Психологическая поддержка родителей включает индивидуальные и групповые консультации, обучающие семинары по методам взаимодействия с ребёнком, группы взаимопомощи, семейную психотерапию для гармонизации внутрисемейных отношений.

На базе ГБОУ школа № 657 г. Санкт Петербург было проведено исследование с участием 30 детей с лёгкой степенью умственной отсталости (возраст 7–10 лет) и их родителей. Применялись следующие методики:

- тест Векслера (адаптированный вариант);
- методика «Рисунок семьи»;
- анкетирование родителей по вопросам адаптации ребёнка.

Результаты показали у 60 % детей после года коррекционной работы улучшились показатели внимания и памяти; у 70 % повысился уровень коммуникативных навыков; 80 % родителей отметили снижение тревожности у ребёнка и улучшение внутрисемейных отношений.

Заключение

Проведённое исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Психологическое сопровождение детей с умственной отсталостью должно быть комплексным и включать диагностическое, коррекционное, консультативное и профилактическое направления.

2. Наиболее эффективными методами являются структурированное обучение, АВА-терапия, сенсорная интеграция и арттерапия.

3. Активное вовлечение семьи в коррекционноразвивающий процесс существенно повышает его результативность.

4. Перспективы развития связаны с расширением инклюзивных практик, внедрением цифровых технологий и усилением ранней помощи.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов психологами, педагогами и родителями для повышения эффективности сопровождения детей с умственной отсталостью.

Литература:

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. -СПб.: Лань, 2003. — 656 с.
2. Забрамная С. Д. Психологопедагогическая диагностика умственного развития детей. — М.: Владос, 1995. — 112 с.
3. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. — М.: МГУ, 1985. — 168 с.
4. Мастюкова Е. М. Ребёнок с отклонениями в развитии. — М.: Просвещение, 1992. — 96 с.
5. МКБ10. Классификация психических и поведенческих расстройств. — Женева: ВОЗ, 1994.
6. Шипицына Л. М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития. — М.: Академия, 2012. — 256 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273ФЗ.
8. Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 19 (622) / 2026

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 20.05.2026. Дата выхода в свет: 27.05.2026.

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.