ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



44
2026
ЧАСТЬ IX

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 44 (647) / 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

© ООО «Издательство «Молодой ученый», 2026

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 Максутович, 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 Александр Алексеевич Боровков (1931–2026), советский и российский математик, академик Российской академии наук, лауреат Государственной премии СССР, премии имени А. А. Маркова, премии имени А. Н. Колмогорова.

Александр Алексеевич Боровков родился в Москве в семье авиаконструктора. Атмосфера дома, где ценились точность и инженерное мышление, во многом предопределила его будущий путь в науку. С ранних лет Александр проявлял живой интерес к логике и числам: ему нравилось не просто получать ответы, а понимать, как они выводятся, искать закономерности и проверять их на прочность.

Школьные годы ученого пришлись на Великую Отечественную войну и послевоенное время, когда страна остро нуждалась в сильных технических кадрах. Боровков учился с увлечением и особенно выделялся в математике. Учителя отмечали его способность видеть за формулами суть и находить нестандартные подходы к задачам. Эта привычка искать глубинные связи позже стала одной из отличительных черт его научного стиля.

В 1948 году Александр поступил на механико-математический факультет МГУ и попал в среду, где наука была не просто профессией, а образом жизни. Уже в студенческие годы Боровков начал серьезно интересоваться теорией вероятностей — областью, которая сочетает в себе глубокую математическую строгость и широкие прикладные возможности.

После окончания МГУ в 1954 году с отличием Боровков был направлен в спецгруппу на мехмате, связанную с закрытыми подразделениями дешифровки. В аспирантуре его научным руководителем стал Андрей Николаевич Колмогоров, один из крупнейших математиков XX века и основоположник аксиоматического подхода к теории вероятностей. Под его руководством Боровков занялся асимптотикой распределений в граничных задачах для случайных блужданий — проблемой, которую впоследствии блестяще решил.

В 1958 году он защитил кандидатскую диссертацию, а в 1963 году — докторскую на тему «Граничные задачи для случайных блужданий».

Ключевым поворотом в его судьбе стал переезд в Сибирь. По рекомендации Колмогорова Боровков отправился в Академгородок в Новосибирске, который в те годы только начал формироваться. С 1960 года он начал работать в Институте математики имени С. Л. Соболева СО АН СССР, где с 1961 по 2003 год возглавлял отдел (позже лабораторию) теории вероятностей и математической статистики.

Боровков внес огромный вклад в популяризацию и систематизацию знаний. Его учебники «Теория вероятностей» и «Математическая статистика» стали классическими пособиями для студентов и аспирантов.

Среди важнейших научных достижений Боровкова — разработка аналитического метода, основанного на факторизационных представлениях преобразований Фурье — Лапласа и асимптотическом анализе в комплексной области. Этот метод позволил получить новые теоремы о больших уклонениях, асимптотических разложениях и поведении случайных процессов. Его результаты нашли применение в теории массового обслуживания, анализе сетей передачи данных и других прикладных областях.

Александр Алексеевич был не только исследователем и педагогом. Он основал журналы Siberian Advances in Mathematics и «Математические труды» и более 20 лет руководил их изданием. Также он входил в редколлегии ведущих научных журналов и руководил диссертационным советом, помогая молодым ученым делать первые шаги в науке.

За свои заслуги Боровков удостоен множества наград, включая Государственную премию СССР, премию Правительства Российской Федерации, премии имени А. Н. Колмогорова и А. А. Маркова РАН, а также ордена «Знак почета», Дружбы народов и «За заслуги перед Отечеством» IV степени.

Ученый скончался 14 мая 2026 года в возрасте 95 лет. Похоронен на Южном кладбище Новосибирска.

Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Темурова З. Х., Журавель Е. С.
Развитие творческих способностей у дошкольников путём формирования интереса к техническому конструированию и робототехнике 561

Федотова В. С.
Взаимодействие педагога и обучающегося как ключевой фактор эффективности образовательного процесса 562

Чебан И. А.
«С чего начинается Родина?»: как говорить о патриотизме с дошкольниками 564

Черемных А. В.
Формирование представлений о живой природе у обучающихся с нормативным развитием и с нарушением интеллекта: сравнительный анализ 566

Чувалов К. П.
Первые воскресные школы в дореволюционной России: цели и задачи ... 568

Шаматова А. А., Рахманкулова Г. А.
Математическое моделирование физических процессов как основа формирования аналитического мышления учащихся 570

Ядрышникова А. Н.
Формирование клинического мышления у студентов медколледжа через решение ситуационных гигиенических задач 572

ПСИХОЛОГИЯ

Амангелдиева К. Т.
Личностные ресурсы как психологическая основа карьерно-адаптационных способностей у молодых специалистов 575

Апресова Т. С.
Социальная фобия и особенности консультирования клиентов с социальной фобией 578

Воронов Б. А.
Экзистенциальные основания формирования эго-идентичности в период молодости 581

Грозова Е. О.
Экспериментальное исследование развития произвольного зрительного внимания у младших школьников с задержкой психического развития посредством нейропсихологических игр 584

Громов Р. М.
Проблема формирования самооценки у подростков 588

Доскалеев Д. Д.
Стресс и саморегуляция в условиях цифровой образовательной среды у магистрантов 23–55 лет 589

Ибушева М. Б.
Взаимосвязь феномена самозванца и общей прокрастинации у представителей творческих профессий 593

Котыгина Е. В.
Психологические особенности терапевтического альянса с клиентами разных типов привязанности 598

Ломаева А. А.
Развитие эмоционального интеллекта у студентов посредством арт-терапевтических занятий 602

Миронова О. Н.
Особенности мотивации у людей пенсионного возраста 604

Родыгина Д. А.
Промежуточные результаты исследования психобиографических характеристик мужчин и женщин как предиктора их профессионального благополучия и самореализации 608

Самохина Т. В.
Исследование взаимосвязи психологических границ и профессионального выгорания у волонтеров 611

Самохина Т. В.
Теоретические основы исследования психологических границ личности и профессионального выгорания в волонтерской деятельности 614

Сергеев А. С.
Особенности смысловой сферы у людей зрелого возраста 617
Смыкова Е. А.
Цифровая гигиена: влияние соцсетей на самооценку и внимание («дофаминовая петля») 619
Храмова С. Д.
Особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения..... 621

ПРОЧЕЕ

Макарова С. Е.
«Наказание за грамотность»: принципиальная несостоятельность ИИ-детекторов в системе академической честности..... 624
Симакова Я. А.
Профессиональная деятельность журналиста в новых медиа: функции, роли и ключевые компетенции 626

ПЕДАГОГИКА

Развитие творческих способностей у дошкольников путём формирования интереса к техническому конструированию и робототехнике

Темурова Зюлал Хдровна, воспитатель;
Журавель Елена Сергеевна, старший воспитатель
МБДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребенка — детский сад № 173»

В статье освещается актуальность применения технического конструирования и робототехники в условиях ДОО, обосновывая это тягой дошкольников к современным технологиям. Учитывая личный опыт работы в данной сфере, автор приводит в пример разны виды конструирования и дает им подробную характеристику.

Ключевые слова: *конструирование, творчество, робототехника, мышление.*

Техническое конструирование и робототехника является одним из самых эффективных средств развития творческих способностей у детей дошкольного возраста. В настоящие время многие педагоги уделяют конструированию из конструктора большое количество времени и внимания, так как такая работа увлекает детей и развивает важные для них качества: усидчивость, ориентацию в пространстве, глазомер, и, конечно, творческое мышление. Отдельное направление, которое тоже активно развивается в условиях современных ДОУ — это робототехника. Актуальность такой работы оправдана, ведь дошкольники с раннего возраста тянутся к современным технологиям, к инновационным изобретениям, а ещё приятнее для детей непосредственно участвовать в их создании.

Для начала, хотелось бы подробнее осветить конструирование, преимуществе данной работы. Конструирование в настоящее время очень нравится детям, ведь их фантазия безгранична, а именно конструирование помогает реализовывать свои фантазии, делать их реальными легко и за короткие сроки. Кропотливо подбирая детали, пробуя присоединить их в нужных местах, ребёнок тренирует собственную волевую сферу, стараясь сконцентрироваться на объекте достаточно продолжительное время. Безусловно, эта работа очень творческая, но при этом, она требует от ребёнка владения определёнными навыками. Именно поэтому конструирование так ценно. Хочешь воплотить свою фантазию в жизнь, учись на глаз определять, войдёт ли деталь в промежуток, подойдёт ли она по высоте и т. д. При этом современные конструкторы удивляют многообразием цветов и фактур, что помогает ещё эффективнее раскрывать творческие способности ребёнка.

Практический опыт работы с детьми старшего дошкольного возраста показал, что одной составляющей успеха по работе с техническим конструированием является использование разнообразных видов конструктора. В начале своей работы я использовала стандартные наборы: деревянный, железный, Лего, плоскостной. Затем, прорабатывая эту тему и углубившись в неё, я попробовала использовать с детьми конструкторы собственного производства:

1. Трубчатый — из коктейльных трубочек, крепежами служат зажимы или прищепки. Проявив фантазию, однажды ребята сами мне предложили использовать трубочки разного диаметра и вставлять их друг в друга в качестве соединения. Так же у ребят возникла идея соединять их кусочками пластилина.
2. Мягкий губчатый. Его я сделала из губок разного размера, которые разрезала на геометрические фигуры.
3. Конструктор из зубочисток, крепежами может служить пластилин или маленькие кусочки пенопласта.

Такой неординарный подход позволяет детям усвоить особенности работы с объемными и плоскостными, разными по фактуре и форме конструкторами, которые способствуют развитию творческих способностей ребенка в техническом конструировании.

Начав активно внедрять работу с конструкторами в детскую деятельность, появилась потребность научить ребят работать по схеме. Игры с фабричными конструкторами можно рассматривать как один из инструментов для развития детей. Чтобы дети лучше усвоили специфику такого вида конструирования, мы создали алгоритм работы, который облегчает детям работу. Так, в процессе занятий техническим творчеством выделяю 4 этапа:

- ставим техническую задачу;
- собираем и изучаем нужную информацию;

– ищем конкретное решение задачи;

– материально осуществляем творческий замысел.

В последнее время мы часто слышим слово «робототехника» и видим, что она тоже стала активно использоваться в качестве одной из инновационных технологий по развитию дошкольников. Несмотря на то, что приёмы в ней очень напоминают приёмы конструирования, различия между эти двумя деятельностями присутствует. Смысл робототехники заключается в том, чтобы не просто реализовать фантазию ребёнка в реальной жизни, но и «оживить» этот предмет. Безусловно, связь с современными гаджетами и устройствами мотивирует детей, знакомит их со сферой информационных технологий ближе, помогает детям познать их азы.

Введение занятий по робототехнике в образовательную сферу благоприятно сказывается на разностороннем развитии дошкольников. Робототехника дает возможность, благодаря своей образовательной и игровой направленности, сгладить или вовсе убрать стрессовые ситуации у ребенка при переходе от игры к учебе, делая это процесс более интересным, увлекательным, а главное, эффективным.

Робототехническая деятельность в ДОУ решает несколько задач, предназначенных для выработки у дошкольника полезных жизненных навыков. Эта деятельность:

– активизирует интерес дошкольников к роботостроению, в частности, и точным наукам, в принципе (математика, информатика, физика);

– формирует конструктивные навыки, содействует приобретению первого опыта решения задач по механике;

– развивает творчество, провоцирует проявление самостоятельности в принятии решений;

– воспитывает важные личностные качества: ответственность, дисциплину, коммуникативные компетентности.

Занимаясь робототехникой с детьми, я вижу, как горят глаза моих воспитанников, как захватывает их сам процесс конструирования, а потом и его оживление при помощи программы.

По этой причине могу смело сделать вывод о том, что робототехника и техническое конструирование в детском саду являются не просто видом деятельности, а мощным инновационным образовательным инструментом, позволяющим раскрыть творческий потенциал у детей, вывести их на более высокий интеллектуальный уровень. Кроме того, использование возможностей конструирования и робототехники демонстрирует высокую эффективность в образовательном процессе, решая в том числе проблему развития социальных компетентностей дошкольников на всех возрастных этапах.

Стоит отметить, что, выбирая конструктор, необходимо учитывать наличие в нем идеи усложнения, широких возможностей в исполнении детских замыслов. Если конструктор будет отвечать этим критериям, то он станет отличным средством для решения главной задачи ФГОС и ФОП ДО — гармонизации и полноценности развития ребенка — дошкольника, создания условий для достижения им наилучших результатов в процессе обучения и воспитания.

Таким образом, опыт работы с детьми дошкольного возраста полностью подтвердил нашу теорию и доказал, что конструирование крайне интересно для них, так как обеспечивает им творческий полёт, позволяет созидать, воплощать собственные мысли, идеи, фантазии.

Литература:

1. Куцакова, Л. Занятия по конструированию из строительного материала в старшей группе детского сада / Л. Куцакова. — М.: Мозаика-Синтез, 2020.
2. Фешина, Е. В. Лего-конструирование в детском саду: методическое пособие. — М.: ТЦ «Сфера», 2017.
3. Филиппов, С. А. Робототехника для детей и родителей / С. А. Филиппов. — Л.: Наука, 2019.
4. https://obrazovanie-gid.ru/uchitelyam/prokofev-a-s-robototehnika-v-detskom-sadu.html
5. https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2022/02/06/tehnicheskoe-konstruirovanie-i-robototehnika-kak-sredstvo-razvitiya

Взаимодействие педагога и обучающегося как ключевой фактор эффективности образовательного процесса

Федотова Виктория Сергеевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Белокопытова Ксения Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В статье автор предпринимает попытку раскрыть сущность педагогического взаимодействия как системообразующего фактора повышения эффективности современного образовательного процесса. Рассматриваются различия между педагогическим воздействием и субъект-субъектным взаимодействием, основанным на диалоге и сотрудничестве. Особое внимание уделено условиям формирования субъектной позиции обучающегося, трансформации профессио-

нальной роли педагога, значению интерактивных образовательных технологий и развитию педагогической рефлексии как ключевого показателя профессионализма преподавателя.

Ключевые слова: *педагогическое взаимодействие, эффективность образовательного процесса, субъектная позиция, личностно-ориентированный подход, педагогическая рефлексия, образовательные технологии, субъект-субъектные отношения.*

Современная система образования функционирует в условиях интенсивных социальных и технологических изменений, что обусловливает необходимость переосмысления целей, содержания и способов организации образовательного процесса. В рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов акцент смещается с передачи совокупности знаний на формирование личности обучающегося, его способности к самостоятельной познавательной деятельности и непрерывному обучению. В связи с этим особую значимость приобретает проблема эффективности образовательного процесса, ключевым фактором которой становится характер взаимодействия педагога и обучающегося.

Понятие педагогического взаимодействия является одним из ключевых в теории и практике современного образования. В научной литературе оно рассматривается как целенаправленный процесс совместной деятельности педагога и обучающегося, направленный на достижение образовательных целей и развитие личности обучающегося [1, с. 180]. В отличие от педагогического воздействия, предполагающего преимущественно одностороннее влияние преподавателя, педагогическое взаимодействие основывается на принципах диалогичности, сотрудничества и взаимной активности субъектов образовательного процесса [3, с. 327].

По мнению В. А. Сластенина, педагогическое взаимодействие выступает системообразующим компонентом образовательного процесса, обеспечивающим единство обучения, воспитания и развития личности [6]. Оно предполагает не только передачу знаний, но и организацию условий для активного усвоения учебного материала, формирования ценностных ориентаций и опыта самостоятельной учебной деятельности обучающихся. В рамках личностно-ориентированного подхода педагогическое взаимодействие рассматривается как средство раскрытия индивидуального потенциала обучающегося и формирования его субъектной позиции в обучении [2, с. 35].

Одним из ключевых условий эффективности педагогического взаимодействия является формирование субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе. В контексте субъектного подхода обучающийся рассматривается не как пассивный объект педагогического воздействия, а как активный участник учебной деятельности, способный осознавать ее цели, содержание и результаты [5, с. 159]. Субъектная позиция проявляется в учебной мотивации, осознанности, ответственности за результаты обучения, а также в способности к саморегуляции и рефлексии [3, с. 186].

Формирование субъектной позиции обучающегося напрямую связано с изменением профессиональной роли педагога. В условиях субъектно-ориентированного обучения педагог выступает организатором образовательной среды, консультантом и тьютором, создающим условия для самостоятельной познавательной деятельности обучающихся [1, с. 240].

По мнению И. А. Зимней, именно включенность обучающегося в совместную деятельность с педагогом обеспечивает устойчивость учебной мотивации и повышает результативность образовательного процесса [3, с. 165]. В этом контексте педагогическое взаимодействие становится механизмом не только усвоения учебного содержания, но и развития личностных и метапредметных результатов обучения [2, с. 62].

Реализация эффективного взаимодействия педагога и обучающегося в образовательном процессе обеспечивается использованием образовательных технологий, ориентированных на активное включение обучающихся в учебную деятельность. К числу таких технологий относятся проблемное обучение, проектная и исследовательская деятельность, групповые и дискуссионные формы работы, а также интерактивные методы обучения [1, с. 288]. Их применение способствует формированию познавательной активности обучающихся, развитию коммуникативных навыков и способности к самостоятельному поиску и анализу информации.

Важным условием результативности педагогического взаимодействия является педагогическая рефлексия, понимаемая как осмысление педагогом целей, содержания и результатов собственной профессиональной деятельности [3, с. 167]. Рефлексивная позиция педагога позволяет учитывать индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, адаптировать методы обучения и формы контроля, а также выстраивать продуктивные формы взаимодействия в учебной группе [6, с. 28].

Как отмечает Н. В. Кузьмина, высокий уровень педагогической рефлексии является показателем профессионализма преподавателя и необходимым условием повышения качества образовательного процесса [4, с. 45].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что взаимодействие педагога и обучающегося является ключевым фактором эффективности образовательного процесса. Оно выступает системообразующим элементом, обеспечивающим не только усвоение учебного содержания, но и развитие личности обучающегося, формирование его субъектной позиции и готовности к самостоятельной учебной деятельности [6, с. 34]. Характер педагогического взаимодействия определяет уровень учебной мотивации, познавательной активности и ответственности обучающихся за результаты обучения.

Литература:

1. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс / В. И. Андреев. — Казань: Центр инновационных технологий, 2016. — 500 с.
2. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированный подход в образовании / Е. В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 2000. — 256 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. — Москва: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с. — ISBN 5–88439–097–1.
4. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — Москва: Высшая школа, 1990. — 117 с. — ISBN 5–06–002117–3.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А. Н. Леонтьев. — Москва: Политиздат, 1977. — 304 с.
6. Сластенин, В. А. Педагогика: учебное издание для студ. Высш. Пед. Учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. — Москва: Издательский центр «Академия», 2005. — 576 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: утв. приказом Минобрнауки РФ. — Москва, 2023.

«С чего начинается Родина?»: как говорить о патриотизме с дошкольниками

Чебан Ирина Александровна, старший воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Центр — детский сад № 10»

В статье рассматривается актуальная проблема патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Автор подчеркивает важность формирования у детей первых представлений о Родине, начиная с ближайшего окружения и заканчивая пониманием государственного масштаба.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, нравственное развитие, страна, игровые технологии, взаимодействие с родителями, культурные традиции, воспитательная система.*

Любовь к родному краю, родной культуре, родной речи начинается с малого — с любви к своей семье, к своему жилищу, к своему детскому саду. Постепенно расширяясь, эта любовь переходит в любовь к родной стране, к её истории, прошлому и настоящему, ко всему человечеству.

Л. С. Лихачев

В настоящее время одной из острейших проблем является воспитание патриотизма. Дошкольные образовательные учреждения, являясь начальным звеном системы образования, призваны формировать у детей первое представление об окружающем мире, отношение к родной природе, малой Родине, своему Отечеству.

Огромные изменения произошли в нашей стране за последние годы. Это касается нравственных ценностей, отношения к событиям нашей истории и к отдельным личностям. Изменилось отношение людей к Родине. Как бы ни менялось общество, воспитание у подрастающего поколения любви к своей стране, гордости за нее необходимо в любое время. И если мы хотим, чтобы наши дети полюбили свою страну, свой город, нам нужно показать их с привлекательной стороны. Тем более что нам есть, чем гордиться.

Понимая важность этого вопроса, одним из приоритетных направлений ДО является работа по нравственно-патриотическому воспитанию.

Патриотизм у ребёнка — не про громкие лозунги и заученные даты. Для дошкольника Родина начинается с тёплого маминого объятия, с запаха свежего хлеба, с тропинки к детскому саду, по которой он каждый день идёт с бабушкой. Именно из этих маленьких, но очень личных деталей складывается первое, самое искреннее чувство привязанности к своему дому, улице, городу, стране.

Задача воспитателя — бережно поддерживать это чувство и помогать ему расти, не перегружая малыша сложными понятиями. В дошкольном возрасте патриотическое воспитание — это, прежде всего, эмоциональный опыт: радость от совместного праздника, гордость за своего дедушку, удивление от того, как много умели делать люди раньше, и как много умеют сейчас.

Логика знакомства с Родиной для дошкольника всегда идёт от близкого к далёкому, от понятного к абстрактному:

1. Семья и дом. Это первая и самая прочная опора. Ребёнок учится ценить то, что рядом: мамины руки, бабуш-

кины сказки, семейные традиции. Простой, но сильный приём — создание «Дерева семьи» или альбома «Наши семейные истории». Даже если в нём будут только фото и подписи «Это мама», «Это мы на даче», ребёнок уже чувствует: у него есть корни.

2. Детский сад и улица. Следующий круг — то, что окружает каждый день. Прогулки-исследования по своей улице, когда дети замечают, где находится почта, аптека, библиотека, и обсуждают, зачем они нужны, помогают увидеть ценность привычного. Замечательно работает мини-проект «Мой маршрут»: ребёнок рисует или выкладывает из картинок путь от дома до сада и рассказывает, что он видит по дороге.

3. Родной город (село, посёлок). Здесь на помощь приходят экскурсии, целевые прогулки и встречи. Не обязательно ехать далеко: сквер с памятником, старая водонапорная башня, пекарня, куда можно заглянуть на экскурсию, — всё это «живые» истории места.

4. Страна. На этом этапе появляются символы государства, крупные праздники, общие достижения. Но и здесь важно держаться конкретики: не просто «флаг России трёхцветный», а «на празднике мы делали флажки и украшали ими зал», не «Россия большая», а «мы путешествовали по карте и видели, что в одном городе делают матрёшек, а в другом — пекут пряники».

Если взрослый хочет, чтобы ребёнок что-то понял и запомнил, ему нужно не объяснять, а вовлекать. Игра — самый естественный способ познания мира для дошкольника, и она идеально подходит для патриотического воспитания.

Вот несколько идей, которые легко вписать в повседневную жизнь группы:

– **«Юные экскурсоводы».** Дайте детям роль экскурсоводов по группе или участку. Пусть они покажут «самые интересные места»: уголок природы, выставку детских работ, спортивную площадку. Задача — рассказать, почему это место им нравится. Так формируется чувство причастности к своему пространству.

– **Дидактические игры с краеведческим уклоном.** «Собери герб города из частей», «Найди на фото знакомые места», «Чей это промысел?» (соотнести картинку изделия с названием: гжель, хохлома, дымковская игрушка). Такие игры тренируют наблюдательность и закрепляют знания без зубрёжки.

– **Сюжетно-ролевые игры на исторические темы.** «Путешествие на поезде по России», «Мастерская народных игрушек», «Почта» (где дети пишут и доставляют открытки родным). Через роли ребёнок примеряет на себя разные социальные функции и начинает понимать, как устроен мир вокруг.

– **Театрализация сказок и легенд родного края.** Если в регионе есть свои легенды или сказки, их стоит разыграть. Костюмы можно сделать из простых платков и накидок, а реквизит — из подручных материалов. Главное — эмоциональный отклик, который остаётся после спектакля.

Часто знакомство с традициями сводится к «костюмированному утреннику раз в год». Чтобы культура стала живой, её нужно вплетать в рутину:

– **Календарь народных праздников.** Не обязательно отмечать каждый масштабно. Достаточно одного-двух простых ритуалов. Например, на Масленицу испечь блины вместе с родителями, на Пасху расписать деревянные яйца, на Троицу украсить группу веточками берёзы и послушать народные песни.

– **Мини-музей в группе.** Уголок краеведения не должен быть «неприкасаемым». Пусть в нём будут предметы, которые можно трогать: деревянная ложка, льняное полотенце, глиняный горшочек. Дети любят исследовать руками. Хорошо работают «истории одного предмета»: воспитатель раз в неделю достаёт один экспонат и рассказывает его историю.

– **Фольклор в повседневности.** Потешки, считалки, пословицы можно использовать в режимных моментах: при умывании, перед обедом, во время сборов на прогулку. Это не только развивает речь, но и создаёт ощущение культурной преемственности.

Патриотическое воспитание не может быть «только в саду». Если дома не говорят о семейных корнях, не гуляют по городу, не замечают красоту вокруг, усилия педагогов будут половинчатыми.

Как вовлечь родителей?

– **Совместные мини-исследования.** Предложите семьям задание: «Найдите в своём районе одно старое здание и узнайте его историю» или «Принесите в группу одну вещь из семейного архива (фотографию, письмо, предмет) и расскажите о ней».

– **Фотовыставки и альбомы.** «Моя улица», «Любимые места нашего города», «Как мы праздновали…» — такие выставки создают ощущение общности и дают детям повод гордиться своим домом.

– **Семейные традиции.** Попросите родителей поделиться одной семейной традицией, которую они могли бы рассказать детям в группе. Это может быть что угодно: «Каждое воскресенье мы печём пирог», «Мы вместе собираем грибы», «У нас есть старая книга сказок».

При всей важности темы, есть несколько моментов, о которых стоит помнить:

– **Избегайте негатива.** Не нужно рассказывать дошкольникам о войнах, голоде, тяжёлых временах. Их психика к этому не готова. Акцент — на созидании, на том, как люди преодолевали трудности и строили, создавали, защищали.

– **Не навязывайте гордость.** Чувство гордости должно родиться внутри ребёнка. Лучше сказать: «Посмотри, как красиво! Тебе нравится?» — чем: «Ты должен гордиться этим».

– **Учитывайте многонациональность.** Россия — страна многих народов. Рассказы о Родине должны включать уважение к разным культурам, традициям, языкам. Знакомство с бытом и ремёслами разных народов страны расширяет кругозор и воспитывает толерантность.

В нашем саду существует традиция: накануне великого праздника Дня Победы с детьми старшей и под-

готовительной групп ходить к мемориалу «Погибшим воинам интернационалистам» и «Вечный огнь», чтобы поклониться и возложить цветы в знак благодарности погибшим воинам. Проходит конкурс чтецов стихотворений о войне и о победе.

Патриотическое воспитание в дошкольном возрасте — это не про объём знаний, а про глубину чувств. Это про то, чтобы ребёнок научился замечать, ценить и беречь то, что у него есть, и понимать: его маленький мир — часть большого и удивительного мира под названием Родина.

Формирование представлений о живой природе у обучающихся с нормативным развитием и с нарушением интеллекта: сравнительный анализ

Черемных Анна Витальевна, студент
Научный руководитель: Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В статье рассматривается специфика формирования представлений о живой природе у обучающихся с нарушением интеллекта в сравнении с их формированием у обучающихся с нормативным развитием.

Ключевые слова: *интеллектуальные нарушения, норма интеллекта, знания, живая природа, сравнительный анализ.*

В процессе формирования представлений о живой природе у обучающихся с нарушением интеллекта закладываются основы экологического мышления, наблюдательности, бережного отношения к окружающему миру.

Для понимания специфики формирования представлений о живой природе у обучающихся с нарушением интеллекта необходимо рассмотреть их характеристики у обучающихся с нормативным развитием. Стоит отметить, что представление об «интеллектуальной норме» не является абсолютным. Это зависит от того где человек вырос, какое образование получил и от множества других факторов. Кроме того, различные тесты предназначены для оценки лишь отдельных компонентов интеллекта, такие как память, логическое мышление и другие [2].

Согласно исследованиям в области специальной психологии, обучающиеся младших классов с интеллектуальной нормой обладают способностью к логическому и абстрактному мышлению, что позволяет им решать задачи и анализировать информацию [8]. Их восприятие функционирует на уровне узнавания цвета и формы, значительного выделения количества деталей. В процессе обучения у них активно формируется произвольная и словесно-логическая память, а мышление характеризуется переходом от наглядно-образного к словесно-логическому. Познавательные интересы обучающихся отличаются широтой и инициативностью, они стремятся самостоятельно искать информацию и задавать вопросы об окружающем мире [14].

Сравнительная характеристика формирования психических функций у обучающихся интеллектуальной нормы и нарушением интеллекта, составлена на материалах исследований [10], представлена в таблице 1.

Материалы, описанные в таблице, наглядно демонстрируют особенности формирования психических функций у обучающихся с нарушением интеллекта. Л. С. Выготский отмечал, что первичный дефект (органическое поражение ЦНС) приводит к возникновению вторичных и третичных нарушений, а это определяет специфику всей познавательной деятельности обучающихся [3]. У данной категории обучающихся выявлен замедленный темп восприятия информации, сужение его объёма, затруднения в ориентировке. Внимание отличается низкой концентрацией и быстрой отвлекаемостью. Все мыслительные операции, такие как сравнение, обобщение и классификация, сформированы слабо, а абстрактное мышление не развивается [2], что, предположительно, будет сказываться на формировании представлений о живой природе.

Анализ научной литературы [1, 2, 3, 8, 13, 14 и др.] позволил констатировать, что обучающиеся с нарушением интеллекта проявляют особые образовательные потребности, в том числе, формирование представлений о живой природе характеризуются рядом ключевых особенностей.

Во-первых, знания таких обучающихся о природных объектах носят ограниченный, примитивный, фрагментарный и неточный характер, они часто ограничиваются лишь яркими внешними признаками, что подчёркивают В. В. Воронкова и И. В. Евтушенко [2].

Во-вторых, обучающиеся с нарушением интеллекта испытывают выраженные трудности в выделение существенных признаков, они часто выделяют яркие, но несущественные признаки (цвет, размер), игнорируя функциональные особенности (питание, рост), и им сложно объединить признаки в целостный образ, например, связать листья и корни как часть одного растения [5, 9].

В-третьих, замедленный темп познания и неустойчивость представлений требуют большого количества повторений и поэтапного усложнения заданий, без регулярного закрепления знания быстро утрачиваются, а проблемы с запоминанием и воспроизведением информации является характерной чертой [14].

Таблица 1. **Сравнительная характеристика психических функций у обучающихся интеллектуальной нормы и нарушением интеллекта**

Психическая функция	Характеристика психических функций обучающихся с нормативным развитием	Характеристика психических функций у обучающихся с нарушением интеллекта
Восприятие	Восприятие целостное: обучающийся выделяет цвет, форму, различает достаточное количество деталей, формируется наблюдательность.	Целостность восприятия нарушена: восприятие замедленное и суженная по объёму, не могут устанавливать связи между объектами, не различают сходные предметы, детализация нарушена.
Внимание	Познавательная активность направлена на обследование окружающего мира, способность сосредоточиться на объекте при наличие интереса, удерживает внимание.	Концентрация и устойчивость внимания низкая, поле внимания узкое, быстрая отвлекаемость, низкая переключаемость с оного объекта на другой.
Мышление	Наглядно-образное и наглядно-действенное мышление развивается, по мере обучения формируются обобщённые понятия и логические связи, обучающиеся переходят к абстрактным формам.	Переход к абстрактным формам нарушается, вербально-логическое логическое мышление не развивается, обучающиеся не отличают главное от второстепенного, обобщение и установление причинно-следственных связей затруднены.
Память	Развиваются краткосрочная и долгосрочная память, используются ассоциации для запоминания, способны пересказывать материал.	Логическое запоминание нарушается, память остаётся механической, не прочной и замедленной, логические связи не формируются, не выделяют существенные признаки.
Речь	Понимают обращённую речь, самостоятельно произносят звуки и слова, владеют связанной речью.	Словарный запас скудный, значение слов не точное, произношение нарушено, связная речь не сформирована.

В исследовании О. Н. Толстиковой и Л. С. Медниковой подчёркивается, что обучающиеся младших классов с нарушением интеллекта испытывают значительные трудности при решении мыслительных и практических задач, что напрямую влияет на их способность усваивать природоведческий материал [12].

В-четвёртых, речевая недостаточность (бедность словарного запаса, неточность употребления слов, преобладание пассивного словаря над активным) затрудняет вербализацию признаков и характеристик объектов живой природы [6].

В-пятых, для обучающихся с нарушением интеллекта характерно сниженная познавательная активность, пассивность и необходимость внешней мотивации (игры, поощрения, сюрпризные моменты) [7].

Рассмотрим аспекты, которые позволяют глубже раскрыть специфику формирования представлений о живой природе у обучающихся с нарушением интеллекта.

Один из них связан со способностью к переносу сформированных представлений в новые условия. У обучающихся с нормативным развитием знаниям о живой природе обладают определённой гибкостью. Например, усвоив признаки домашних животных на примере кошки или собаки, обучающийся способен применить эти признаки к другим животным, отнеси их к той же группе, объяснить, почему они относятся к домашним. Такая способность к переносу и обобщению формируется постепенно, но она есть, и именно она обеспечивает системность представлений. Другая картина наблюдается у обучающихся с нарушением интеллекта. Как подчёркивает Л. С. Выготский, у данной категории обучающихся затруднён перенос усвоенного способа действия в новые условия. Например, то, что усвоено на одном объекте, не переносится на другой без специального обучения [3]. Это так же проявляется в представлениях о живой природе. В качестве примера выступает ситуация, когда обучающийся правильно называет части растения на конкретном цветке, но не может перенести свои знания на другие растения, так же как и может отличить дерево от кустарника, на одной картинке, но затрудняется сделать это на другом раздаточном материале. Их знания остаются фрагментарными и не приводят к обобщённым и систематизированным знаниям. Ключевое отличие заключается в том, что в норме представления постепенно превращаются в систему взаимосвязанных знаний, а при нарушении интеллекта она остаются набором разрозненных ситуативных сведений [9].

Следующий аспект — это самостоятельность и критичность познания. Обучающие с нормативным развитием способны не только усваивать готовые сведения, но и самостоятельно задавать вопросы о природе, выдвигать предположения, замечать противоречия и адаптировать свои знания при изучении нового материала. Благодаря этому их знания о живой природе носят активный поисковый характер, что обеспечивает более глубокие знания [14]. У обучающихся с нарушением интеллекта познавательная активность снижена. Это проявляется в том, что они не задают вопросов о природных объектах, не стремятся к самостоятельным наблюдениям и не способны к критическому осмыслению. Как отмечают исследователи, у данной категории обучающихся снижена крити-

ческая оценка собственных действий и затруднено прогнозирование их последствий [2]. Например, они могут воспроизвести заученную фразу о том, что растения нужно поливать, но не соотносят эти знания с реальной ситуацией. Не замечают, что растение засохло, и не делают вывода о необходимости ухода за растениями. Следовательно, различия касаются не только содержания представлений, но самого характера познавательной деятельности. В норме данный вид деятельности активен и критичен, при нарушении интеллекта пассивен, репродуктивен и не критичен [8].

Проведённый теоретический анализ позволяет заключить, что формирование представлений о живой природе у обучающихся с нарушением интеллекта имеет качественное своеобразие. Знание этих специфических особенностей позволяет педагогу целенаправленно организовать педагогическое сопровождение обучающихся с нарушением интеллекта, выбрать эффективные методы и приемы для осознанного усвоения ими учебного материала. Вместе с тем, знание специфики формирования представлений о живой природе позволяет осуществить коррекционно-развивающую работу с учетом выявленных особенностей [11] и реализовать дифференцированный подход при отборе содержания материала для итоговой аттестации данной категории обучающихся [4].

Литература:

1. Астапов В. М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии: Учебное пособие для СПО / В. М. Астапов. — 3-е изд. и доп. М. 2026. 919 с.
2. Воронкова В. В., Евтушенко И. В. Олигофренопедагогика: учебник для вузов. М. 2024. 447 с.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии СПб. 2024. 334 с.
4. Зак Г. Г. Дифференцированный подход к содержанию комплексных работ по оценке предметных результатов выпускников с нарушением интеллекта: практический аспект / Г. Г. Зак, М. О. Максимова // Специальное образование. 2026. № 1(81). С. 55–73. EDN ZHUNQZ.
5. Козина Е. Ф. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учебное пособие. М. 2014. 240 с.
6. Колесникова Г. И. Специальная психология и специальная педагогика: учебник для вузов / отв. Ред. В. И. Лубовский. 7-е изд., перераб. и доп. М. 2026. 598 с.
7. Кумарин Г. Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебник для вузов / под ред. Г. Ф. Кумариной 2-е изд., перераб. и доп. М. 2026. 285 с.
8. Лубовский В. И. Специальная психология: учебник для вузов / отв. Ред. В. И. Лубовский 7-е изд., перераб. и доп. М. 2026 598 с.
9. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учебное пособие. М. 2015. 224 с.
10. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников / Петрова В. Г., Белякова И. В. М. 1996. 160 с.
11. Рыжова Н. А. Программа «Наш дом — природа»: блок занятий «Я и природа». М. 2005. 192 с.
12. Толстикова О. Н., Медникова Л. С. Особенности преодоления трудностей при решении мыслительных и практических задач младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью / Дефетология. 2014. № 2. С. 36–42.
13. Шипицина Л. М. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста: Методическое пособие. СПб. 2004. 48с.
14. Шипицина Л. М. Специальная психология: учебник для вузов / под ред. Л. М. Шипициной. М. 2025. 287 с.

Первые воскресные школы в дореволюционной России: цели и задачи

Чувалов Константин Павлович, студент магистратуры
Белгородская православная духовная семинария

В статье предложен обзор деятельности дореволюционных Воскресных школ, выявлены цели, задачи, особенности образовательной деятельности в школах, а также роль педагога в образовательном процессе и проблемы, с которыми приходилось сталкиваться священникам, которые окормляли школы.

Ключевые слова: *деятельность православных воскресных школ, православная миссия, православное образование.*

В Российской империи в середине — второй половине XIX века начали обретать организационное бытие первые воскресные школы, предвосхищающие современные воскресные школы. В 1858 — начале 1859 гг. первую частную воскресную школу открыла в Санкт-Петербурге госпожа Н. С. Шпилевская, писательница и общественная деятельница. Школа предназначалась для девочек из бедных семей.

Первая воскресная школа, которая близка к современным воскресным школам, была открыта в 1859 году в Киеве при Подольском училище, и ее открытие было связано с именами Н. И. Пирогова, Н. В. Павлова и К. Д. Ушинского. Под руководством Пирогова студенты Киевского университета стали проводить по воскресным дням занятия с населением [1], и эти занятия пользовались успехом. Учитывая то, что большая часть населения была неграмотной, воскресные школы стали ранней формой образования в Российской империи.

Пирогов предлагал такую программу в воскресных школах: «осмысленная грамота, письменность, счетность и некоторые технические предметы. Закон Божий должен входить в программу там, где нет раскольников; там же, где их много, нужно ограничиться изложением одной священной истории и для этого пригласить вместо священников семинаристов и учеников духовных академий. Другой программы для простых, народных воскресных школ не может и не должно быть» [3].

Как отмечает Пирогов, «учителями были лучшие из малороссов и по способностям, и по нравственности, они учили с неожиданным педагогическим тактом, ввели новые способы учения. Вскоре огромное число желающих учиться в воскресной школе заставило учредителей открыть новые, на тех же основаниях» [3].

Ключевые целеполагания этих школ включали в себя воцерковление паствы, воспитание подростков в духе православного богословия и христианской аксиологии, катехизацию учащихся, которые в рамках образовательной программы изучали Закон Божий, историю христианства, Православное Догматическое и Нравственное богословие, Литургику, церковное пение, церковно-славянское чтение.

При этом К. Ушинский обращал внимание на то, что в образовательном процессе в воскресных школах следует делать акцент на воспитательном аспекте, развивать умственные способности ученика, наблюдательность, память, воображение, пробуждать «способности к самодеятельности и сообщать привычку к ней, указывая дорогу..., а также направлять сознательный взгляд ученика на то занятие, которое должно наполнить собой все дни его жизни и давать ему кусок хлеба» [1].

Ушинский считал, что в воскресных школах необходимо преподавать такие предметы, как «главнейшие события Ветхозаветной, Евангельской истории, истории Церкви, главнейшие священнодействия и обряды богослужения, главнейшие нравственные обязанности всякого человека, крупнейшие события из русской истории и те из всеобщей, которые находятся в связи с русской или историей христианской Церкви, главные физические явления: ночь, день, четыре времени года, дождь, снег, гром и так далее. Различие главнейших пород животных. Умственное счисление, знакомство с главнейшими геометрическими формами и свойствами этих форм, наглядное решение геометрических теорем. Рисовка преимущественно с натуры. Ознакомление с главнейшими техническими изобретениями с помощью моделей и картин. Знакомство с различными ремесленными производствами» [6, с. 236, 237].

Ушинский обращал внимание на то, что следует «открыть в церкви для человека источник духовного развития и нравственных убеждений» [6, с. 242].

Пирогов считал воскресные школы необходимым институтом в сфере образования, который весьма соответствовал жизненной потребности населения, «успехи учеников воскресных школ были при прилежном способе учения изумительны. Грамота усваивалась почти вдвое и даже втрое скорее, чем в приходских и других училищах, посещаемых ежедневно. Читая, ученики понимали всегда, что читают, — явление, как известно, не так-то часто наблюдаемое в других школах» [3].

Как отмечают иеромонах Киприан (Ященко) и В. М. Бычкова, «в Москве первая воскресная школа появилась в конце 1860 г., инициаторами ее были студенты Московского университета. За год здесь открылось 12 воскресных школ — 9 мужских и 3 женских» [2].

Пирогов и Ушинский весьма высоко оценивали нравственное значение воскресных школ. Они утверждали, что воскресные школы с хорошими учителями, воспитанными, вежливыми и образованными, сдерживали учеников от праздного времяпровождения в трактире и привлекали к школе, а также «давали возможность общения самым разным слоям населения, являлись связующим звеном между интеллигенцией и людьми малограмотными. Именно воскресная школа давала понять, например, рабочему человеку преимущество образования» [6, с. 239].

По мнению Ушинского, только человек, обогащенный, прежде всего, духовными знаниями и светом религии, веры в Бога, а также образованием, составляет тот российский народ, который станет гарантом благоденствия, могущества России, сможет укрепить ее стабильность и обеспечить процветание [5, с. 94]. Прежде всего, следует учить нравственности, духовности, развивать религиозные начала, а затем уже развивать интеллектуальные способности и знания. Все потому, что «можно знать тригонометрию, болтать на двух и даже на трех языках, зазубрить исторический и географический учебник, выучиться даже отлично строчить бумаги, но остаться человеком безнравственным» [7, с. 31], циником и нигилистом. Человеком, который не считается с окружающими его людьми, с их интересами, которого не волнуют проблемы других, который руководствуется в жизни лишь собственными интересами, желаниями, прихотями, страстями, который ценит только свое «Я». Такой человек не может быть истинным сыном своего Отечества, он не пожелает стать на его защиту в случае необходимости, т. к. не видит в этом смыла.

В этой связи, по мнению Ушинского, Пирогова, религиозное образование должно с младенчества «ложиться в душу человека, как верный залог того, что он не собьется с дороги, как верный якорь спасения в дни житейских

бурь и душевных тревог; но оно не исключает светского образования» [7, с. 34].

Необходимо сказать о том, что первые воскресные школы испытывали и трудности. Одной из них было противодействие со стороны польских уроженцев Западного региона империи, которые периодически чинили беспорядки. Н. Пирогов отмечает, что школы в западных провинциях России «могли бы служить сильной нравственной поддержкой русского и малороссийского элементов, противодействуя и явной, и тайной польской пропаганде» [3].

Таким образом, первые дореволюционные воскресные школы преследовали главную цель — воцерковить учащихся, одухотворить все стороны их жизни, научить жить в соответствии с религиозными предписаниями, православной аксиологией и догматикой, научить бороться со страстями, анализировать свои поступки и мысли. Это — прежде всего. Вторая цель заключалась в научении учеников осмысленной грамоте, чистописанию, математическим основам, ремеслам и некоторым техническим способностям. Первые воскресные школы учили народ посредством частной инициативы и благотворительности, открывались благодаря «энтузиазму патриотически настроенной интеллигенции» [4, с. 113], привлекали к обучению ремесленников и рабочий класс, отвлекая их от праздности и разгула, способствуя тем самым повышению духовно-нравственного и образовательного уровня населения, формированию ответственных граждан и предотвращению социального неравенства.

Литература:

1. Воскресные школы: полтора века истории и новые перспективы // Патриархия. 05.03.2013 [Электронный ресурс]. — URL: https://www.patriarchia.ru/article/88615 (дата обращения: 13.03.2026).
2. Киприан (Ященко), иером., Бычкова В. М. Воскресные школы // Православная энциклопедия. Том IX. — С. 456–460 [Электронный ресурс]. — URL: https://m.pravenc.ru/text/155346.html (дата обращения: 13.03.2026).
3. Пирогов Н. И. О воскресных школах [Электронный ресурс]. — URL: http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/st065.shtml (дата обращения: 13.03.2026).
4. Трубицына О. В., Саввина О. А. Из истории возникновения воскресных школ в России // Территория науки. — Воронеж: Изд-во ВоронежЭПИ, 2007. –С. 112–117.
5. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения // сост. В. Я. Струминский. — М.: Учпедгиз, 1945. — 565 с.
6. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1953. — 735 с.
7. Ушинский К. Д. Собрание педагогических сочинений. Издание 2-е. — СПб.: Типография М. Меркушева, 1905–1913. — 397 с. [Электронный ресурс]. — URL: https://archive.org/details/sobraniepedagogicheskihsochinenijkonstan3/page/30/mode/2up (дата обращения: 13.03.2026).

Математическое моделирование физических процессов как основа формирования аналитического мышления учащихся

Шаматова Алсу Алиевна, учитель математики
МАОУ муниципального округа Заречный Свердловской области «СОШ № 2 с углубленным изучением отдельных предметов» (г. Заречный, Свердловская обл.)

Рахманкулова Галия Алиевна, старший преподаватель
Волжский политехнический институт (филиал) Волгоградского государственного технического университета

В статье рассматривается роль математического моделирования физических процессов, в формировании аналитического мышления обучающихся профильных классов. Исследуется интегративный подход к преподаванию физики и математики, раскрывается последовательность этапов построения математической модели реального явления. На примере анализа сложного механического движения (бросок тела под углом к горизонту с использованием векторных и координатных методов) демонстрируется, как математический аппарат становится эффективным средством глубокого понимания физической сущности процессов.

Ключевые слова: *математическое моделирование, аналитическое мышление, межпредметные связи, методика преподавания физики, кинематика, профильное обучение, векторный метод.*

Введение

Современный этап развития образования предъявляет высокие требования к уровню сформированности исследовательских и аналитических компетенций учащихся старших классов. Особое место в системе среднее общего образо-

вания занимает профильное обучение физико-математической направленности [5 с. 212]. Одной из ключевых проблем преподавания естественно — научных дисциплин остается формализм знаний, при котором учащиеся успешно оперируют заученными формулами, но испытывают значительные затруднения при необходимости проанализировать нестандартную физическую ситуацию. Решением данной проблемы выступает систематическое применение математического моделирования как связующего звена между абстрактным математическим аппаратом и реальным физическим явлением [1 с. 9; 3 с. 192].

Понятие аналитического мышления и роль моделирования

Аналитическое мышление в контексте изучения физики и математики представляет собой способность обучающегося расчленять комплексную проблему на составляющие элементы, устанавливать причинно-следственные связи, формализовать качественные характеристики явления в виде количественных соотношений и критически оценивать полученные результаты [5 с.215; 4 с.].

Математическое моделирование служит действенным инструментом развития этих навыков. Процесс построения модели включает в себя следующие ключевые этапы:

1. Физическая идеализация и постановка задачи (выделение существенных факторов и абстрагирование от второстепенных).
2. Математическая формализация (составление уравнений, неравенств или векторных соотношений, описывающих процесс).
3. Аналитическое или численное решение полученной математической системы.
4. Интерпретация результатов и проверка их физической адекватности.

Методические аспекты интеграции физики и математики на примере кинематики

Наиболее ярко потенциал математического моделирования раскрывается при изучении раздела «Механика», в частности, при анализе движения тела, брошенного под углом к горизонту [1 с. 10].

Традиционный подход часто сводится к запоминанию готовых формул дальности полета и максимальной высоты подъема [2 с.17]. Однако интеграция векторных и координатных методов позволяет сформировать у учащихся целостное представление о процессе.

При векторном подходе уравнение движения записывается в виде: $r(t)=r_0+v_0t+(gt^2)/2$

Проведение векторного анализа с построением замкнутых треугольников перемещений и скоростей позволяет избежать громоздких систем координатных уравнений при решении сложных задач, формируя у учащихся пространственное и геометрическое мышление [5 с.215].

В свою очередь, переход к координатному методу: уравнение координаты $x(t)=v_0\cdot\cos(\alpha)\cdot t$ и уравнение координаты $y(t)=v_0\cdot\sin(\alpha)\cdot t-(gt^2)/2$ демонстрирует независимость движений по взаимно перпендикулярным осям и подводит учащихся к исследованию функции траектории y(x), представляющей собой параболу [3 с.184]. Такой подход учит школьников видеть за математической формулой реальную траекторию движения объекта.

Заключение

Использование математического моделирования физических процессов переводит обучение из формата репродуктивного усвоения знаний в плоскость активной исследовательской деятельности. Систематическое применение данного подхода в классах физико-математического профиля позволяет преодолеть предметную разобщенность, формирует у учащихся гибкое аналитическое мышление и готовит их к успешному решению сложнейших практико-ориентированных и олимпиадных задач [2 с 17; 4 с. 66].

Литература:

1. Ландау Л. Д., Лифшиц Е. М. Краткий курс теоретической физики.Том1. Механика. — М.: Наука, 2018. — 224 с.
2. Савченко О. Я. Задачи по физике.—М.: Наука, 2020.—416 с.
3. Шарыгин И. Ф. Математика для поступающих в вузы.—М.: Дрофа, 2021.— 480 с.
4. Волго, А. Р. Дидактические стратегии освоения статики твердого тела в профильном физико-математическом образовании / А. Р. Волго, Г. А. Рахманкулова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — № 33 (636). — С. 65–68. — URL: https://moluch.ru/archive/636/139812.
5. Мудракова О. А., Ярова А. Н. Применение графических редакторов при обучении математике в школе: сравнительный анализ // Научный альманах. 2016. № 5. 2(19)

Формирование клинического мышления у студентов медколледжа через решение ситуационных гигиенических задач

Ядрышникова Арина Николаевна, студент
Новосибирский государственный педагогический университет

В статье обосновывается применение ситуационных гигиенических задач для формирования у студентов медицинского колледжа клинического мышления, рассматриваемого как интегративное качество, необходимое для принятия решений в условиях клинической неопределённости. Раскрыты трактовки понятия, типы задач и возможности их внедрения в медицинские общепрофессиональные дисциплины. Показано, что гигиенический анализ клинико-диетологических данных развивает аналитическое и критическое мышление как обязательные компоненты компетентностно-ориентированной подготовки медицинских специалистов.

Ключевые слова: *клиническое мышление, среднее профессиональное медицинское образование, ситуационные задачи, компетентностный подход, аналитическое мышление, критическое мышление, гигиена человека.*

Основополагающей целью деятельности любого образовательного учреждения выступает подготовка высококвалифицированных кадров, востребованных и конкурентоспособных в условиях современного рынка труда. В системе профессионального медицинского образования качество кадрового потенциала напрямую определяется эффективностью педагогического процесса и служит критерием его состоятельности. Ключевым фактором профессиональности медицинского работника является не только глубина теоретической базы, но и сформированность клинического мышления как инструмента принятия обоснованных решений [1].

Организация учебного процесса в учреждениях среднего профессионального медицинского образования ориентирована на выработку у выпускников способностей к качественному и оперативному выполнению базовых функциональных обязанностей. В их числе — комплексный уход за пациентами, проведение профилактических и реабилитационных мероприятий, содействие укреплению санитарно-эпидемиологического благополучия населения, самостоятельное выполнение лечебно-диагностических манипуляций, а также организация работы профильных структурных подразделений и ведение учетно-отчетной документации [5].

В контексте проектирования образовательных траекторий для среднего медицинского персонала приоритетное значение приобретает целенаправленное формирование у обучающихся профессиональных компетенций. Данная задача актуализирует для педагогического сообщества проблему личностных качеств будущего медицинского работника, среди которых ведущее место отводится клиническому мышлению [2, 3].

Понятие «клиническое мышление» характеризуется значительным разнообразием трактовок, эволюционировавших под влиянием исторических этапов развития медицины, совершенствования диагностических подходов и смены приоритетных направлений во взаимодействии врача и пациента, что неизбежно отражалось на содержательном наполнении понятия.

На основе обобщения существующих научных взглядов сформировано интегративное определение, согласно которому клиническое мышление представляет собой специфическую интеллектуальную деятельность медицинского работника, направленную на разрешение профессиональных задач посредством синтеза теоретических знаний и эмпирического опыта. Сущность данной деятельности заключается в переходе от целостного восприятия патологического состояния к дифференцированной оценке отдельных симптомов, выявлении их причинно-следственных связей в биомедицинском и психосоциальном контексте, что позволяет воссоздать уникальную клиническую картину заболевания для каждого пациента [2, 4].

Овладение навыками клинического мышления обеспечивает медицинскому персоналу возможность эффективного решения профессиональных клинических задач, установления взаимосвязи между субъективными жалобами пациента, данными объективного осмотра и результатами дополнительных инструментально-лабораторных исследований. В совокупности с накопленным опытом и интуицией это позволяет минимизировать вероятность диагностических и тактических ошибок, тем самым повышая успешность лечебно-диагностического процесса [4]. В широком смысле клиническое мышление не сводится к формально-логическим операциям в их классическом понимании; оно представляет собой многокомпонентный феномен, включающий развитую наблюдательность, умение устанавливать психологический контакт и доверительные отношения с пациентом, а также «воссоздающее воображение», дающее возможность целостно представлять патологический процесс в единстве его проявлений [6].

Соответственно, приоритетной образовательной задачей студента медицинского профиля подготовки выступает целенаправленное формирование клинического мышления как интегративного личностно-профессионального качества. Его становление базируется на совокупности когнитивных операций — логического анализа, абстрагирования, обобщения, сравнения и синтеза

получаемой информации, а также на задействовании интуитивных механизмов и эмпатийных способностей, что в комплексе обеспечивает готовность будущего специалиста к решению многовариантных профессиональных задач в практической деятельности [4].

Наиболее результативным способом развития клинического мышления признается непосредственное взаимодействие обучающихся с пациентами в условиях реальной клинической практики. Однако в современных условиях, характеризующихся сокращением аудиторной нагрузки и ограниченными возможностями непосредственной работы с пациентами на практических занятиях, реализация данной задачи объективно требует строгой регламентации учебного времени и внедрения дифференцированного подхода к отбору методов и средств обучения, адекватных поставленным дидактическим целям.

Спектр педагогических приемов, направленных на формирование профессионального мышления, отличается многообразием: наряду с традиционными формами устной и письменной подготовки к занятиям, созданием мультимедийных презентаций, тестовым контролем, дискуссионными форматами и деловыми играми, а также практикой работы с пациентами, активно применяется метод решения ситуационных клинических задач. Данный метод предполагает отработку прикладных аспектов ведения пациента, включая вопросы лечебно-диагностической тактики, профилактических мероприятий, экспертной оценки и других значимых компонентов профессиональной деятельности [3, 6].

Структура ситуационных клинических задач строится по единому алгоритму, включающему указание возраста и пола пациента, условий оказания медицинской помощи, актуальных жалоб на момент обращения, продолжительности заболевания, анамнеза жизни и данных физикального обследования. Сочетание исходных клинических данных, проблемы и необходимости поиска оптимального решения позволяет моделировать как типичные, так и нетипичные профессиональные ситуации, что в свою очередь способствует развитию у обучающихся клинического, аналитического и критического типов мышления, а также воспитанию чувства личной ответственности за принимаемые решения.

В современной образовательной практике выделяют несколько основных типов ситуационных задач, используемых в процессе профессиональной подготовки студентов:

1. Аналитические задачи, ориентированные на систематизацию знаний по изучаемому циклу, обобщение учебного материала, визуализацию темы или разрешение конкретной клинической ситуации;

2. Практические задачи, направленные на обобщение и закрепление усвоенных теоретических знаний в условиях, приближенных к реальной практической деятельности;

3. Задачи, нацеленные на формирование у студентов способности осознавать альтернативные точки зрения, собственную эмоциональную реакцию и чувства других участников взаимодействия, в основе которых лежит механизм самоанализа и рефлексии [5].

Характерной трудностью, с которой сталкиваются обучающиеся, является не столько дефицит теоретической базы, сколько неспособность эффективно применить имеющиеся знания в условиях клинической неопределённости — при неполном анамнезе, стёртой или атипичной симптоматике, наличии сопутствующей патологии либо при отсутствии возможности оперативного лабораторного подтверждения диагноза. Студенты демонстрируют уверенное владение алгоритмами лечения «по учебнику», однако теряют ориентацию при малейшем отклонении от стандартного клинического сценария [7].

В связи с этим представляется целесообразным дифференцировать ситуационные задачи в зависимости от полноты и характера представленных исходных данных. Выделяются следующие виды:

1. Задачи с неопределённостью условий, требующие от обучающегося активного поиска недостающей информации;

2. Задачи с избыточным объёмом сведений в условии, предполагающие фильтрацию релевантных данных;

3. Задачи с неопределённостью искомого результата, когда необходимо обоснованно выбрать оптимальное решение из множества альтернатив;

4. Задачи с противоречивыми или частично недостоверными сведениями, требующие критической оценки исходной информации [1].

Задачи на неопределенность позволяют выявить не пробелы в памяти, а дефициты логического мышления и системные ошибки в рассуждениях [7].

Применение ситуационных задач не ограничивается рамками сугубо клинических дисциплин — они могут быть эффективно интегрированы и в предметы общепрофессионального цикла. Так, например, в рамках освоения дисциплины «Гигиена и экология человека» вполне оправдано использование задач второго типа (с избыточной информацией) при изучении профилактических мероприятий, касающихся рационального питания. Ниже представлен соответствующий иллюстративный пример такого задания.

Ситуация: женщина 35 лет, офисный работник, жалуется на выпадение волос, ломкость ногтей и частые простуды. Придя на прием, она предоставила дневник питания за 3 дня:

День 1: Завтрак — творог 5 % (200 г) + кофе. Обед — гречневая каша (150 г) + куриная грудка (100 г). Ужин — яблоко и кефир 1 %.

День 2: Омлет из 2 яиц, хлеб ржаной; обед — суп грибной (250 мл), треска (150 г) с рисом (150 г); ужин — салат из огурцов и помидоров (200 г) с растительным маслом.

День 3: Каша овсяная на молоке с изюмом (200 г); обед — макароны твердых сортов с тушеной говядиной (250 г); ужин — апельсин и йогурт.

В дневнике также указаны: масса тела 68 кг, рост 165 см, ИМТ = 24,9. Уровень гемоглобина — 118 г/л; уровень глюкозы в крови — 5,0 ммоль/л, уровень холестерина в крови — 4,2. Женщина принимает поливитаминный комплекс с цинком и считает, что у нее дефицит йода, так как живет в эндемичном районе.

Задание: оцените, какие витамины, микро- и макроэлементы действительно в дефиците, судя по симптомам и анализам, а какая жалоба не связана с питанием?

В рамках решения представленной ситуационной задачи требуется развернутое обоснование и углубленный анализ факторов, поскольку в клинической практике недостаточность одного показателя зачастую сопряжена с избыточностью другого, что обусловливает сложные межфакторные взаимодействия. Так, в рассматриваемом примере, несмотря на значительное присутствие в рационе продуктов, богатых железом, регистрируется пониженный уровень гемоглобина, что объясняется параллельным высоким потреблением кальцийсодержащих продуктов, ингибирующих всасывание гемового железа в желудочно-кишечном тракте. Данный эпизод наглядно иллюстрирует необходимость системного подхода к оценке совокупности клинико-диетологических данных.

Хотя решение подобных профессиональных задач на поверхностном уровне может представляться элементарным, в действительности оно требует переработки значительного массива разнородной информации и установления причинно-следственных связей между множеством переменных, что позволяет сформулировать окончательное заключение об этиопатогенетической основе выявленного состояния. Именно эта аналитическая процедура, сопряженная с критической оценкой всей совокупности факторов, выступает мощным инструментом развития клинического мышления у обучающихся [1].

Таким образом, в условиях компетентностно-ориентированной модели профессиональной подготовки специалистов медицинского профиля формирование клинического мышления становится не факультативным, а обязательным компонентом образовательного процесса, наряду с освоением теоретических знаний и практических навыков. Клиническое мышление, рассматриваемое как динамическая интегративная способность, должно обеспечивать адаптивность к вариативным условиям профессиональной деятельности, а его недостаточная сформированность, напротив, объективно повышает риск диагностических и тактических ошибок, что напрямую сказывается на качестве оказываемой медицинской помощи [1, 2].

Литература:

1. Дорогайкина, Е. А. Формирование клинического мышления у студентов медицинского техникума / Е. А. Дорогайкина. — Текст: непосредственный // Инновационные технологии в преподавательской деятельности в системе среднего профессионального образования: Материалы III межрегиональной заочной научно-практической педагогической конференции в рамках 60-летия Красноярского медицинского техникума. — Красноярск, 2022. — С. 142–145.
2. Иванчук, О. В. Феномен «Клиническое мышление» как одно из основополагающих понятий исследования / О. В. Иванчук, О. Г. Ганина. — Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 5. — С. 110–115.
3. Мингаирова, А. Г. Клиническое мышление: проблемы формирования и возможности развития / А. Г. Мингаирова, Е. Б. Павлинова, Н. Ю. Власенко. — Текст: непосредственный // Медицинский альманах. — 2017. — № 2. — С. 27–30.
4. Роль формирования клинического мышления в подготовке врача / М. А. Собиров, О. В. Скосырева, Н. Р. Бабажанова, А. П. Маркушина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 49 (339). — С. 428–432.
5. Тихомирова, В. А. Моделирование ситуаций как одна из форм профессионально-направленной деятельности сестринского персонала (на примере медицинского колледжа) / В. А. Тихомирова, М. А. Шарочева, А. Ю. Глушкова. — Текст: непосредственный // Современный ученый. — 2024. — № 4. — С. 266–273.
6. Формирование клинического мышления у студентов лечебного отделения медицинского колледжа / С. Г. Гамзатов, М. К. Меджидова, Р. М. Асланбеков [и др.]. — Текст: непосредственный // Образование и воспитание. — 2026. — № 2 (65). — С. 39–42.
7. Штыкалова, И. В. Формирование клинического мышления у студентов медицинского колледжа через ситуационные задачи «неопределённости» в рамках освоения ПМ 02 «Осуществление лечебно-диагностической деятельности» / И. В. Штыкалова. — Текст: электронный // Дом знания: [сайт]. — URL: https://domznaniya.ru/page/tema-formirovanie-klinicheskogo-myshleniya-u-studentov-medicinskogo-kolledja-cherez-situacionnye-zadachi-neopredelennosti-v-ramkah-osvoeniya-pm-02-osushchestvlenie-lechebno-diagnosticheskoy-deyatelnosti-1097790595/ (дата обращения: 25.10.2026)

ПСИХОЛОГИЯ

Личностные ресурсы как психологическая основа карьерно-адаптационных способностей у молодых специалистов

Амангелдиева Кызжибек Таалайбековна, студент магистратуры
Научный руководитель: Чжен Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кыргызско-Российский Славянский университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Бишкек, Кыргызстан)

В статье рассматриваются психологические особенности личностных ресурсов молодых специалистов на этапе профессионального становления. На основе теоретического анализа российских и зарубежных подходов раскрываются структура и функции личностных ресурсов, а также концептуальные подходы к изучению карьерно-адаптационных способностей. Обосновывается взаимосвязь между личностными ресурсами — жизнестойкостью, психологическим благополучием, социальной поддержкой, копинг-стратегиями — и уровнем карьерной адаптивности. Сделан вывод о взаимном и циклическом характере этой связи.

Ключевые слова: *личностные ресурсы, карьерно-адаптационные способности, молодые специалисты, жизнестойкость, психологическое благополучие, социальная поддержка, копинг-стратегии, профессиональная адаптация.*

Введение

Актуальность исследования обусловлена качественными изменениями на современном рынке труда, которые характеризуются повышенной динамичностью, цифровизацией профессиональной среды и усложнением требований к компетенциям специалистов. Эти процессы в особенности затрагивают молодых специалистов, находящихся на начальном этапе профессионального становления. Особую значимость приобретает успешная профессиональная адаптация, понимаемая как процесс интеграции молодого специалиста в профессиональную среду, способствующий эффективному выполнению трудовых функций и достижению удовлетворенности профессиональной деятельностью. Теоретические основы изучения профессиональной адаптации были заложены в работах российских психологов: Б. Г. Ананьев анализировал адаптацию как многоуровневый процесс интеграции человека в профессиональную среду [1], а Е. А. Климов выделил стадию адаптанта как критический период вхождения в профессию [2]. Концепция личностных ресурсов получила развитие в работах зарубежных исследователей: С. Мадди и С. Кобейса (жизнестойкость как интегральный личностный ресурс) [3], С. Хобфолла (теория сохранения ресурсов) [4], К. Рифф (психологическое благополучие) [5].

Проблема исследования заключается в противоречии между возрастающей потребностью в понимании роли личностных ресурсов в развитии карьерно-адаптационных способностей молодых специалистов и недостаточной изученностью психологических особенностей личностных ресурсов у молодых специалистов с различным уровнем адаптационного потенциала. **Цель статьи** — провести теоретический анализ взаимосвязи личностных ресурсов и карьерно-адаптационных способностей молодых специалистов.

Психологические особенности молодых специалистов на этапе профессионального становления. Период профессионального становления представляет собой ключевой этап жизненного пути личности. Как отмечает Ю. П. Поваренков, профессиональное становление — это процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление [6]. Е. А. Климов выделяет стадии адептанта (профессиональная подготовка) и адаптанта (вхождение в профессию), которые являются определяющими для молодых специалистов [2]. На стадии адаптанта происходит освоение новой социальной роли, приспособление к социальным и профессиональным нормам, а также установление взаимоотношений с коллегами. Этот период требует мобилизации личностных ресурсов и характеризуется повышенным уровнем психологического напряжения.

Молодые специалисты сталкиваются с типичными трудностями: привыканием к новым условиям труда и организационной культуре, выстраиванием отношений с коллегами и руководством, недостатком практического

опыта, неопределенностью и высокой ответственностью. В. А. Бодров подчёркивает, что период профессиональной адаптации является одним из наиболее стрессогенных этапов карьеры, поскольку требует освоения новых ролей, норм и межличностных отношений [7]. Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк считают, что на начальном этапе карьеры закладываются как адаптивные, так и дезадаптивные профессиональные сценарии, в связи с чем психологическое сопровождение молодых специалистов приобретает принципиальное значение [8]. Успешность профессионального становления в значительной степени зависит от личностных ресурсов молодого специалиста, его способности адаптироваться к новым условиям и активно выстраивать профессиональную траекторию.

Концептуальные подходы к изучению карьерно-адаптационных способностей. Понятие карьерно-адаптационных способностей является относительно новым в психологической науке. Карьерная адаптивность рассматривается как психосоциальный конструкт, отражающий готовность индивида справляться с текущими и предстоящими задачами профессионального развития, профессиональными переходами и вызовами. Теоретические основы её изучения были заложены в работах M. Savickas, который определяет карьерную адаптивность как саморегулирующую способность, позволяющую решать неструктурированные и незнакомые задачи профессионального развития, и выделяет четыре измерения: озабоченность будущим (concern), контроль над профессиональным развитием (control), любознательность в исследовании возможностей (curiosity) и уверенность в достижении целей (confidence) [9]. A. Hirschi рассматривает карьерную адаптивность как динамическую характеристику, которая не является статичной чертой личности, а представляет собой развивающуюся способность, которую можно целенаправленно формировать и совершенствовать [10].

А. Г. Маклаков ввел в российскую науку понятие личностного адаптационного потенциала — интегральной характеристики психического развития, отражающей способность личности к адекватной реакции на изменения внешней среды и эффективной адаптации к новым условиям; в его структуру входят нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности, моральная нормативность и уровень самооценки [11]. В. И. Моросанова рассматривает саморегуляцию как системно организованный процесс, включающий постановку целей, планирование, контроль и коррекцию собственной активности; в контексте профессионального старта она позволяет специалисту эффективно управлять своим поведением и состоянием [12]. Значимым механизмом адаптации является и совладающее поведение — осознанные стратегии преодоления стрессовых ситуаций, особенно важные для молодых специалистов, которые сталкиваются с повышенной нагрузкой, неопределенностью и необходимостью освоения новых профессиональных ролей [13]. Таким образом, карьерная адаптивность рассматривается как многомерная характеристика, включающая когнитивные, мотивационные, эмоциональные и поведенческие компоненты.

Личностные ресурсы: понятие, структура, функции. Теоретические основы понимания личностных ресурсов были заложены в работах Д. А. Леонтьева, который рассматривает личностный потенциал как системную организацию индивидуально-психологических особенностей, обеспечивающую способность индивида опираться на устойчивые внутренние ориентиры и поддерживать стабильность деятельности и смысловых ориентаций в условиях внешнего давления и изменений [14]. В структуре личностных ресурсов принято выделять когнитивные, мотивационные, эмоциональные, волевые и коммуникативные компоненты.

Одним из ключевых личностных ресурсов является жизнестойкость. Д. А. Леонтьев и Е. И. Рассказова, основываясь на концепции hardiness С. Мадди, определяют жизнестойкость как систему убеждений о себе, мире и отношениях с миром, которая включает три компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска [15]. С. Мадди рассматривает жизнестойкость как ключевой ресурс личности, способствующий трансформации стрессовых ситуаций в возможности для роста и развития. Для молодых специалистов жизнестойкость приобретает особое значение, поскольку она способствует восприятию сложностей профессионального становления не как угрозы, а как вызова и возможности для профессионального развития [3].

К. Рифф разработала многомерную модель психологического благополучия, включающую шесть компонентов: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономию, управление окружением, цель в жизни и личностный рост [5]. Е. Н. Осин анализирует психологическое благополучие как интегральную характеристику личности, включающую когнитивные и эмоциональные оценки собственной жизни, и рассматривает его как ресурс, поддерживающий активность личности [16]. Н. Е. Водопьянова выделяет личностные ресурсы совладания со стрессом: оптимизм, самоэффективность, локус контроля, стрессоустойчивость, копинг-стратегии [17]. Т. Л. Крюкова подчёркивает, что выбор копинг-стратегий зависит от наличных ресурсов личности, а эффективность совладания определяется соответствием между требованиями ситуации и используемыми ресурсами [13]. Важным личностным ресурсом является и социальная поддержка: в контексте профессиональной деятельности начинающих специалистов поддержка семьи, друзей и коллег значительно способствует их успеху [18].

Личностные ресурсы выполняют адаптивную, защитную, развивающую и регуляторную функции: они обеспечивают адаптацию к изменяющимся условиям, предохраняют личность от деструктивного воздействия стресса, формируют основу для личностного и профессионального роста и регулируют поведение и деятельность. Следует подчеркнуть динамический характер личностных ресурсов: они способны к развитию и истощению под воздействием жизненных обстоятельств. Со-

гласно теории сохранения ресурсов С. Хобфолла, индивиды стремятся к приобретению, поддержанию и защите ресурсов, поскольку их утрата ассоциируется со стрессом и снижением адаптивности [4].

Взаимосвязь личностных ресурсов и карьерно-адаптационных способностей. Анализ теоретических подходов позволяет констатировать тесную взаимосвязь между личностными ресурсами и карьерно-адаптационными способностями. Карьерно-адаптационные способности базируются на личностных ресурсах и одновременно стимулируют их актуализацию и дальнейшее развитие. Теоретические основания для понимания этой взаимосвязи заложены в субъектно-деятельностном подходе: согласно К. А. Абульхановой-Славской, личность является субъектом жизненного пути, активно формирующим собственную жизненную стратегию. Карьерно-адаптационные способности являются специфическим проявлением субъектности в профессиональной сфере, тогда как личностные ресурсы обеспечивают условия для реализации данной субъектности [19].

Эта взаимосвязь может быть проанализирована на нескольких уровнях. На когнитивном уровне карьерная озабоченность коррелирует с когнитивными ресурсами личности, включая способности к планированию и прогнозированию. На мотивационно-смысловом уровне карьерный контроль и уверенность тесно связаны с мотивационными ресурсами, внутренним локусом контроля и самоэффективностью, которая, согласно А. Бандуре, определяет интенсивность усилий, направленных на достижение целей, и упорство в их реализации при столкновении с препятствиями [20]. На эмоционально-регулятивном уровне карьерная адаптивность ассоциируется с эмоциональными ресурсами, включая способность к регуляции эмоциональных состояний и стрессоустойчивость. Жизнестойкие индивиды воспринимают трудности как вызов и возможность для личностного роста, что непосредственно коррелирует с высоким уровнем карьерной адаптивности [15]; стрессоустойчивость, по Н. Е. Водопьяновой, обеспечивает эффективное совладание с профессиональными стрессами без ущерба для здоровья и эффективности деятельности [17].

Саморегуляция функционирует как связующее звено между личностными ресурсами и карьерно-адаптационными способностями: индивидуальные особенности саморегуляции детерминируют способность к целеполаганию, планированию действий, оценке результатов и внесению коррективов, а для карьерной адаптивности критически важны такие регуляторные свойства, как гибкость и самостоятельность [12]. Ценностно-смысловая сфера личности также тесно связана с карьерно-адаптационными способностями: для молодых специалистов осмысленность профессиональной деятельности и понимание её места в общей системе жизненных ценностей служат значимым ресурсом, поддерживающим карьерную адаптивность [14]. Социальная поддержка функционирует как буфер, смягчающий воздействие стресса; поддержка со стороны коллег, наставников и руководителей представляет собой существенный фактор успешной адаптации [18].

Теория сохранения ресурсов С. Хобфолла представляет объяснительную модель данной взаимосвязи: наличие ресурсов стимулирует приобретение новых, тогда как их утрата приводит к дальнейшему истощению [4]. В контексте молодых специалистов это означает, что развитые личностные ресурсы способствуют успешной профессиональной адаптации, что, в свою очередь, стимулирует приобретение новых ресурсов и формирование карьерно-адаптационных способностей. Релевантной для анализа является и модель требований и ресурсов работы А. Баккера и Е. Демероути [21].

Вопрос о направлении причинно-следственной связи заслуживает отдельного рассмотрения. С одной стороны, личностные ресурсы формируют основу для развития карьерной адаптивности. С другой стороны, опыт успешной профессиональной адаптации стимулирует развитие личностных ресурсов. Следовательно, можно говорить о взаимном влиянии и циклическом характере данной взаимосвязи. Молодые специалисты с высоким уровнем карьерной адаптивности, как правило, демонстрируют более развитую систему личностных ресурсов, включающую высокую жизнестойкость, эффективную саморегуляцию, осмысленность жизни, оптимизм и самоэффективность. Напротив, молодые специалисты с низким уровнем карьерной адаптивности зачастую характеризуются дефицитом личностных ресурсов, что проявляется в низкой стрессоустойчивости, внешнем локусе контроля, недостаточно развитой саморегуляции и нечетких жизненных целях.

Заключение

Теоретический анализ показал, что этап профессионального становления является значимым и напряженным периодом личностного развития, а эффективность интеграции молодого специалиста в профессиональную среду в значительной степени определяется уровнем сформированности личностных ресурсов и карьерно-адаптационных способностей. Карьерно-адаптационные способности понимаются как интегративная и динамическая характеристика личности, включающая ориентацию на будущее профессиональное развитие, ощущение контроля над собственной карьерной траекторией, исследовательскую активность в отношении профессиональных возможностей и уверенность в достижении поставленных целей. Личностные ресурсы представляют собой многоуровневую систему, в которой особое значение имеют жизнестойкость, саморегуляция, самоэффективность, осмысленность жизни, стрессоустойчивость и социальная поддержка.

Личностные ресурсы выступают основой для формирования карьерной адаптивности, а успешный опыт профессиональной адаптации способствует дальнейшему

укреплению ресурсного потенциала личности. Это позволяет рассматривать молодых специалистов с различным уровнем развития карьерно-адаптационных способностей как психологически неоднородную группу, различающуюся по структуре и выраженности личностных ресурсов, и обосновывает необходимость дифференцированного психологического сопровождения процесса их профессионального становления.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. М.: Академия, 1996. 304 с.
3. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses / S. R. Maddi // The Journal of Positive Psychology. 2006. Vol. 1. № 3. P. 160–168.
4. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress / S. E. Hobfoll // American Psychologist. 1989. Vol. 44. № 3. P. 513–524.
5. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being / C. D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57. № 6. P. 1069–1081.
6. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. Курск: КГПИ, 1991. 159 с.
7. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. М.: Академический проект, 2005. 240 с.
9. Savickas M. L. Career construction theory and practice / M. L. Savickas // Career development and counseling. Hoboken: Wiley, 2013. P. 147–183.
10. Hirschi A. Career adaptability development in adolescence: Multiple influences of personality, education, work, and self / A. Hirschi // Journal of Vocational Behavior. 2018. Vol. 107. P. 225–236.
11. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
12. Моросанова В. И. Саморегуляция и личность / В. И. Моросанова. М.: Когито-Центр, 2014. 318 с.
13. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни / Т. Л. Крюкова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. 380 с.
14. Леонтьев Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. М.: Смысл, 2007. 511 с.
15. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. М.: Смысл, 2006. 63 с.
16. Осин Е. Н. Психологическое благополучие личности: теоретическая концепция и эмпирические исследования / Е. Н. Осин. М.: РГГУ, 2017. 128 с.
17. Водопьянова Н. Е. Психология управления стрессом / Н. Е. Водопьянова. СПб.: Питер, 2022. 336 с.
18. Чистопольская К. А. Многомерная шкала восприятия социальной поддержки: адаптация и валидизация русскоязычной версии / К. А. Чистопольская, С. Н. Ениколопов // Суицидология. 2020. Т. 11. № 4. С. 17–34.
19. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. М.: Мысль, 1991. 299 с.
20. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control / A. Bandura. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p.
21. Bakker A. B. Job Demands–Resources theory: Taking stock and looking forward / A. B. Bakker, E. Demerouti // Journal of Occupational Health Psychology. 2017. Vol. 22. № 3. P. 273–285.

Социальная фобия и особенности консультирования клиентов с социальной фобией

Апресова Тамара Сергеевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Социальная фобия (социальное тревожное расстройство) — психическое расстройство, центральным признаком которого является устойчивый страх негативной оценки со стороны окружающих. Распространённость в течение жизни составляет примерно 5–13 %. Ключевую роль в поддержании расстройства играют избегающее и защитное поведение: оно приносит кратковременное облегчение, но в долгосрочной перспективе закрепляет структуру страха. В статье систематизированы диагностические признаки социальной фобии, когнитивно-поведенческие механизмы её поддержания и основные стратегии психологического консультирования. Опираясь на данные метаанализов, автор показывает, что

когнитивно-поведенческая терапия является наиболее доказанным подходом; её ключевой механизм — перевод внимания с внутреннего негативного самонаблюдения на внешние социальные сигналы и прерывание цикла избегания через градуированную экспозицию. Рассматриваются практические аспекты консультирования: подавление защитного поведения, проектирование экспозиционных заданий и роль терапевтического альянса.

Ключевые слова: *социальная фобия, социальное тревожное расстройство, когнитивно-поведенческая терапия, экспозиция, защитное поведение, психологическое консультирование.*

Введение

Социальная фобия, или социальное тревожное расстройство, — это психическое расстройство, характеризующееся выраженным и устойчивым страхом социальных или публичных ситуаций, в которых человек может подвергнуться негативной оценке. Эпидемиологические данные показывают, что распространённость расстройства в течение жизни составляет от 5 до 13 %, а в течение года — от 3 до 7 %. Существенно, что возраст начала чаще всего приходится на детство или ранний подростковый период: около половины случаев дебютирует до 13 лет. Это означает, что социальная фобия глубоко встраивается в процесс взросления и оказывает длительное влияние на образование, профессиональную карьеру и социальные связи человека.

Несмотря на высокую распространённость и выраженную дезадаптивность, значительная часть людей с социальной фобией никогда не обращается за профессиональной помощью. Они вырабатывают собственные «стратегии совладания»: минимизируют социальные контакты, используют алкоголь или лекарства для «самолечения» либо просто терпят социальные обязанности, испытывая выраженное страдание. Это делает задачу выявления и правильной организации консультирования особенно актуальной.

Цель работы — систематизировать особенности социальной фобии как предмета психологического консультирования и выделить специфические приёмы работы с данной категорией клиентов.

Основная часть

1. Диагностические признаки и феноменология

В соответствии с современными классификациями (МКБ-11, DSM-5) социальное тревожное расстройство диагностируется при наличии устойчивого страха одной или нескольких социальных ситуаций, в которых возможно оценивающее наблюдение со стороны других. К типичным ситуациям относятся публичные выступления, знакомство с новыми людьми, приём пищи в присутствии других, разговор по телефону.

Ключевые признаки, согласно критериям:

– **страх негативной оценки** — опасение, что поведение или проявления тревоги (покраснение, дрожь, потливость) будут восприняты как «глупые», «смешные», «некомпетентные»;

– **избегание** таких ситуаций либо их перенесение с выраженным страхом;

– **длительность** не менее нескольких месяцев;

– **клинически значимое страдание** или нарушение функционирования.

Важно отличать социальную фобию от нормальной застенчивости: при расстройстве страх непропорционален реальной угрозе, устойчив и приводит к стойкому избеганию, сужающему жизненное пространство человека.

2. Когнитивно-поведенческие механизмы поддержания

Современные модели, в частности модель А. Кларка и А. Уэллса, описывают порочный круг, который поддерживает расстройство:

1. Активация негативных убеждений о себе («я скучный», «все заметят, что я волнуюсь»).

2. Смещение внимания внутрь — человек начинает усиленно наблюдать за собственными телесными реакциями и мыслями, а не за внешней ситуацией.

3. Защитное поведение — избегание зрительного контакта, заранее отрепетированные фразы, молчание, использование телефона как «щита».

4. Негативная самооценка после ситуации — воспоминание о происшедшем искажается в сторону подтверждения страха.

5. Закрепление негативного образа себя и усиление тревоги в будущих ситуациях.

Ключевой парадокс состоит в том, что **защитное поведение субъективно снижает тревогу, но объективно мешает опровержению страха**. Именно поэтому работа с защитным поведением — центральный элемент консультирования.

3. Специфика консультирования клиентов с социальной фобией

3.1. Установление терапевтического альянса. Клиенты с социальной фобией часто опасаются оценки и со стороны самого консультанта. Поэтому особенно важны предсказуемость, ясная структура сессий, отсутствие давления и прямое информирование о целях и методах работы. Полезно заранее обсудить, что клиент имеет право на паузу и на отказ от задания.

3.2. Психообразование. Клиенту объясняют природу расстройства, роль тревоги как адаптивной системы, механизм «порочного круга». Это снижает самообвинение и повышает приверженность работе.

3.3. Работа с вниманием. Один из наиболее специфичных приёмов — **тренировка внешнего фокуса внимания**. Клиента учат направлять внимание на саму социальную ситуацию (содержание разговора, лица собеседников), а не на внутренние ощущения. Это уменьшает интенсивность тревоги и улучшает качество социального взаимодействия.

3.4. Экспозиция. Градуированное погружение в пугающие ситуации — основной метод преодоления избегания. Экспозиция строится по иерархии: от менее тревожных ситуаций к более сложным. Важно, чтобы задания выполнялись **без защитного поведения** — иначе эффект теряется.

3.5. Когнитивная работа. Оспаривание автоматических мыслей и негативных убеждений о себе, проверка их на практике, формирование более реалистичного и гибкого образа себя.

3.6. Профилактика рецидивов. Обсуждение возможных срывов, обучение навыкам самостоятельного применения освоенных приёмов.

4. Эффективность подходов

Многочисленные метаанализы подтверждают, что **когнитивно-поведенческая терапия** является наиболее эмпирически обоснованным подходом при социальной фобии, с устойчивым эффектом, сохраняющимся и после завершения лечения. Медикаментозные средства могут применяться, но уступают КПТ по устойчивости результата. Среди современных направлений активно развиваются интернет-формат КПТ и протоколы, ориентированные на механизмы (внимание, самооценка, избегание).

Заключение

Социальная фобия — распространённое и дезадаптирующее расстройство, в основе поддержания которого лежат смещение внимания внутрь, защитное поведение и избегание социальных ситуаций. Консультирование клиентов с социальной фобией требует учёта их повышенной чувствительности к оценке, тщательного выстраивания терапевтического альянса и последовательного применения специфических приёмов: психообразования, тренировки внешнего фокуса внимания, градуированной экспозиции без защитного поведения и когнитивного оспаривания.

Наиболее доказанным подходом остаётся когнитивно-поведенческая терапия. Перспективным направлением является дальнейшее изучение механизмов изменения и адаптация протоколов под индивидуальные особенности клиентов.

Литература:

1. Мякотин И. С. Социальная фобия как нарушение психологических границ и искажение идентичности / И. С. Мякотин // Национальный психологический журнал. — 2016. — № 4 (24). — С. 21–27. — УДК 159.923.2.
2. Сарбаева Н. К. Психотерапия тревожно-фобических расстройств / Н. К. Сарбаева, М. Л. Аграновский, К. И. Аскарова, Р. К. Муминов // Андижанский государственный медицинский институт. — [Б. г.]. — [Б. с.]. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihoterapiya-trevozhno-fobicheskih-rasstroystv (дата обращения: 22.10.2026).
3. Григорьев П. Е. Клинические особенности социальной фобии и её распространённость среди студентов медицинского вуза / П. Е. Григорьев, В. А. Вербенко, В. В. Сойко, И. В. Журавлёв // [Б. и.]. — [Б. г.]. — УДК 616.89. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klinicheskie-osobennosti-sotsialnoy-fobii-i-ee-rasprostranennost-sredi-studentov-meditsinskogo-vuza (дата обращения: 22.10.2026).
4. Ковпак Д. В. Социальная фобия: клинические и терапевтические аспекты / Д. В. Ковпак, А. В. Ерухимович. — Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2018. — 256 с.
5. Кларк Д. Когнитивная терапия тревожных расстройств / Д. Кларк, А. Бек. — Санкт-Петербург: Питер, 2020. — 480 с.
6. Холмогорова А. Б. Социальная тревожность: теоретические модели и методы терапии / А. Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. — 2019. — Т. 27, № 3. — С. 8–25.
7. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и социальная тревожность / Н. Г. Гаранян // Консультативная психология и психотерапия. — 2021. — Т. 29, № 2. — С. 45–63. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhdu-perfektsionizmom-i-prokrastinatsiey-u-studentov
8. Сагалакова О. А. Социальные страхи и социофобия: теоретические и прикладные аспекты / О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев. — Томск: Изд-во Томского ун-та, 2020. — 214 с. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diagnosticheskiy-instrumentariy-issledovaniya-sotsialnyh-strahov/viewer

Экзистенциальные основания формирования эго-идентичности в период молодости

Воронов Богдан Алексеевич, студент магистратуры
Кыргызско-Российский Славянский университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Бишкек, Кыргызстан)

В статье рассматривается взаимосвязь экзистенциальной исполненности и эго-идентичности в период молодости. Описывается влияние субъективного переживания осмысленности жизни на формирование различных статусов идентичности: достигнутой, диффузной, предрешенной и моратория. Анализируются механизмы, связывающие дефицит фундаментальных экзистенциальных мотиваций с трудностями самоопределения и фиксацией на незрелых формах личностного развития. Особое внимание уделяется роли аутентичности и внутреннего согласия в процессе перехода от подросткового конформизма к взрослой автономии. Обосновывается необходимость интеграции смысловых и структурных аспектов личности для достижения психологической устойчивости в условиях современной социальной неопределенности.

Ключевые слова: *экзистенциальная исполненность, эго-идентичность, психология молодости, смысл жизни, статус идентичности, экзистенциальный анализ, самоопределение, экзистенциальный вакуум.*

Введение

В современном научном дискурсе период молодости чаще начинает осмысляется через призму концепции «становящейся взрослости» (emerging adulthood). Дж. Арнетт интерпретирует этот онтогенетический этап как пространство максимальной свободы и эксперимента: человек уже перерос подростковые ограничения, но еще не интериоризировал жесткие нормативные рамки взрослого мира [1]. Центральным вызовом здесь становится кристаллизация эго-идентичности — поиск той внутренней оси, которая удерживает целостность представления о себе и своем предназначении.

Однако текущий социокультурный ландшафт вносит свои коррективы. В условиях цифровой турбулентности, как справедливо замечают Г. У. Солдатова и Е. П. Белинская, идентичность утрачивает монолитность, становясь «текучей» и требующей непрерывной верификации [2; 3]. Формальный выбор профессии или социальной ниши перестает быть гарантом устойчивости. В этом контексте на первый план выходит экзистенциальная глубина самоопределения: способность не просто «играть роль», но наполнять ее персональным, живым смыслом. В фокусе нашего внимания — сопряженность этого экзистенциального качества жизни со структурной организацией идентичности в период юности.

Экзистенциальная исполненность: структура и содержание. В рамках экзистенциально-аналитического подхода (В. Франкл, А. Лэнгле) психологическое здоровье и зрелость личности описываются через понятие «экзистенциальная исполненность». Это понятие отражает глубину внутреннего согласия человека с собственным бытием и своими действиями.

Согласно структурной модели А. Лэнгле, для достижения исполненности необходимо последовательное проживание четырех фундаментальных мотиваций (ФМ) [4]:

1. Принятие условий бытия (1-я ФМ). Базовый уровень, отвечающий на вопрос «Могу ли я быть в этом мире?». Он связан с доверием к миру, способностью выдерживать неопределенность и ощущать опору. Дефицит на этом уровне порождает страх и беспокойство.

2. Переживание ценности жизни (2-я ФМ). Отвечает на вопрос «Нравится ли мне жить?». Это уровень эмоций и отношений. Жизнь должна переживаться как благо. Дефицит здесь проявляется в депрессивных состояниях и апатии.

3. Самоценность и аутентичность (3-я ФМ). Вопрос «Имею ли я право быть собой?». Это уровень этики, справедливости и уважения к собственной уникальности.

4. Смысл и включенность в будущее (4-я ФМ). Вопрос «Что я должен делать?». Это уровень деятельности, направленной на реализацию ценностей.

По Д. А. Леонтьеву, смысл берет на себя функцию высшего контура саморегуляции, обеспечивая личности устойчивость в турбулентной реальности [5]. Этот теоретический тезис находит убедительное подтверждение в современной эмпирике: наличие «смысла жизни» действует как мощный буфер, амортизирующий риски психической дезадаптации у молодого поколения [6].

Важно понимать, что процесс формирования идентичности не запускается «в пустоте». Первые две фундаментальные мотивации — принятие мира и переживание ценности жизни — создают необходимый энергетический и когнитивный ресурс для самоопределения. Если на уровне 1-й ФМ у молодого человека отсутствует ощущение безопасности и опоры (экзистенциальная тревога), поиск идентичности подменяется поиском защиты. В этом случае выбор жизненного пути диктуется не интересом, а стремлением минимизировать угрозы, что неизбежно ведет к «предрешенной» или «диффузной» идентичности. Без реализации 2-й ФМ — способности чувствовать радость и ценность бытия — процесс самоопределения лишается своей эмоциональной подпитки. Личность оказывается в ситуации «смысловой засухи», где любые социальные достижения воспринимаются как формальные и не приносящие удовлетворения, что часто

становится предвестником ранних депрессивных состояний.

Анализ взаимосвязи статусов идентичности и экзистенциальной исполненности. Классическая модель статусов идентичности Дж. Марсиа, основанная на критериях кризиса (поиска) и обязательств (выбора) [15], в сочетании с современными данными позволяет детально рассмотреть экзистенциальные основания каждого статуса.

1. Достигнутая идентичность и полнота бытия.

Статус «Достигнутая идентичность» (Identity Achievement) маркирует не просто формальный выбор, а успешную кристаллизацию опыта, полученного в ходе активного поиска. В экзистенциальной системе координат это состояние синонимично высокой плотности бытия. Личность здесь обретает способность давать «внутреннее согласие» своим решениям, трансформируя их из внешней необходимости в акт свободной воли. Эмпирические данные С. Уорда и Л. Кинг (2022) подтверждают эту связь: верность моральным императивам (моральная идентичность) служит мощным драйвером смысловых переживаний [8]. Человек в этом статусе перестает быть лишь сценическим актором социальных ролей; он проживает их в режиме подлинной аутентичности, полноценно реализуя 3-ю и 4-ю фундаментальные мотивации.

2. Диффузная идентичность и экзистенциальный вакуум.

Напротив, статус «Диффузия» диагностирует коллапс целеполагания и отказ от принятия обязательств. Феноменологически эта картина структурно изоморфна «экзистенциальному вакууму», описанному В. Франклом. Дефицит 4-й мотивации (смысла) лишает человека вектора развития. Е. Крочетти (2022) описывает феномен «затяжного перехода», когда молодые люди избегают взросления из-за страха ответственности [10]. Дж. Вос (2022) отмечает, что без смыслового наполнения свобода выбора превращается в бремя, ведущее к скуке и апатии [11]. Более того, Г. С. Банников указывает на связь диффузной идентичности с антивитальными переживаниями, что говорит о нарушении даже базового уровня принятия жизни (1-я и 2-й ФМ) [7].

3. Предрешенная идентичность: стабильность без аутентичности.

В статусе «Предрешенная идентичность» (Foreclosure) обязательства принимаются на основе чужих моделей (родителей, авторитетов) без критического осмысления. Внешне такие молодые люди могут казаться благополучными и социально успешными. Однако с точки зрения экзистенциального анализа, здесь наблюдается дефицит 3-й фундаментальной мотивации (аутентичности). Личность не проживает свою жизнь как «свою собственную». Это состояние «ложной стабильности», которое может разрушиться при столкновении с серьезными жизненными вызовами, требующими личного, а не заимствованного ответа [13].

4. Мораторий и экзистенциальная тревога.

Статус «Мораторий» — период активного кризиса и поиска. Это состояние неизбежно сопряжено с тревогой. Р. Мэй называл такую тревогу «нормальной» или «конструктивной», так как она сигнализирует о возможности развития и переходе на новый уровень бытия [12]. Если молодой человек имеет базовое доверие к миру (1-я ФМ), то тревога моратория становится двигателем поиска смысла. Однако, как отмечает К. Луикс [7], существует риск «руминативного поиска» (зацикливания), когда тревога становится чрезмерной и блокирует принятие решений, отбрасывая личность в диффузию. С точки зрения экзистенциального анализа, это свидетельствует о дефиците решимости — способности сказать «Да» одной возможности, отсекая при этом остальные. Отказ от выбора здесь выступает как попытка сохранить иллюзию «неограниченного потенциала», однако в реальности это оборачивается потерей времени и нарастанием чувства экзистенциальной вины за нереализованную жизнь.

Роль самоотношения и эмоциональной регуляции. Архитектоника связи между экзистенциальной исполненностью и идентичностью была бы неполной без учета эмоционально-личностных детерминант. Позитивная модальность самоотношения — сплав самоуважения и аутосимпатии — выступает не просто желательной чертой, а онтологическим условием реализации 3-й фундаментальной мотивации («быть собой») [14]. Субъект, отчужденный от собственного «Я», фактически лишается возможности выстроить достигнутую идентичность: в такой оптике любой жизненный выбор априори маркируется как «недостаточный» или чужеродный.

Не менее критична роль эмоциональной компетентности. В логике экзистенциального анализа аффекты трактуются как специфические «органы восприятия ценностей» [4]. Блокировка или неразвитость эмоциональной сферы неизбежно ведет к атрофии чувства жизни (дефицит 2-й ФМ); личность теряет способность «сканировать» реальность на предмет того, что для нее субъективно важно, тем самым лишаясь материала для строительства собственной идентичности.

Психологическая устойчивость в условиях социальной турбулентности обеспечивается не просто наличием какой-либо идентичности, а её интеграцией со смысловой вертикалью личности. Когда структурные элементы «Я» (социальные роли, профессиональные компетенции) пронизаны экзистенциальным смыслом, формируется феномен, который можно назвать «смысловой броней». Такая личность способна выдерживать критические изменения внешней среды (потерю работы, смену социального статуса), поскольку её самоценность не сводится к внешним атрибутам. В этом контексте переход от подросткового конформизма к взрослой автономии понимается как процесс «интериоризации ответственности»: человек перестает быть объектом социальных манипуляций и становится автором собственного биографического текста.

Заключение. Кристаллизация эго-идентичности в юности — процесс, лишенный линейности; попытка редуцировать его до набора социальных функций или выбора профессии граничит с недопустимым упроще-

нием. Мы имеем дело с интенсивной внутренней работой, трансформирующей абстрактный контур («кем быть?») в витально насыщенное содержание («ради чего жить?»). В таком ракурсе экзистенциальная исполненность утрачивает статус банального индикатора душевного комфорта, обретая значение онтологического фундамента — именно он определяет архитектуру и прочность возникающей идентичности. Достижение подлинно зрелой «достигнутой идентичности» невозможно без опоры на реализованные фундаментальные мотивации: без базового доверия к бытию, ощущения самоценности и ясного видения смысловой перспективы. В текущей реальности, где старые ориентиры утрачены, а неопределенность стала нормой, именно дефицит экзистенциальной наполненности превращается в главную уязвимость.

Оказываясь лицом к лицу с «экзистенциальным вакуумом» — этой внутренней пустотой и дефицитом смыслов, — психика словно ставит процесс взросления на паузу. Не находя точки опоры, личность вынуждена выстраивать защиты от тревоги, неизбежно сопряженной со свободой выбора; именно здесь кроются корни бегства в диффузную неопределенность или механического присвоения чужих жизненных сценариев.

Психологическая устойчивость в период «становящейся взрослости» зиждется не столько на внешней адаптивности, сколько на искусстве сплавлять социальные вызовы с личными экзистенциальными смыслами. Эволюция от подростковой мимикрии к суверенной автономии невозможна без культивации уникального набора мета-компетенций. Ключевыми императивами здесь становятся резистентность к давлению неизвестности, навык предельно честной интроспекции и умение санкционировать любой выбор через «внутреннее согласие». Без этой экзистенциальной гравитации внешние атрибуты зрелости неизбежно девальвируются до уровня социальной мимикрии, маскирующей отсутствие сформированного Я.

Литература:

1. Arnett J. J. Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties / J. J. Arnett. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2015. 384 p.
2. Солдатова Г. У. Цифровая социализация подростков и молодежи: результаты и перспективы исследований / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 4. С. 3–28.
3. Белинская Е. П. Изменчивость Я: кризис идентичности или новая нормальность? / Е. П. Белинская // Психологические исследования. 2022. Т. 15. № 83.
4. Лэнгле А. Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования / А. Лэнгле. М.: Логос, 2014. 556 с.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. 4-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2019. 584 с.
6. Arslan G. Meaning in life, resilience, and psychological health: A test of the promoting and protection hypotheses / G. Arslan // Journal of Positive School Psychology. 2023. Vol. 7. P. 12–25.
7. Банников Г. С. Антивитальные переживания и аутоагрессивные формы поведения подростка с «диффузной идентичностью» / Г. С. Банников, К. А. Кошкин // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 31–40.
8. Ward S. J. Moral identity and meaning in life / S. J. Ward, L. A. King // Journal of Research in Personality. 2022. Vol. 97. Article 104207. DOI: 10.1016/j.jrp.2022.104207.
9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом; пер. с англ. Т. С. Драбкиной. М.: Римис, 2019. 608 с.
10. Crocetti E. Identity Formation in Adolescence and Young Adulthood / E. Crocetti, W. Meeus // Oxford Research Encyclopedia of Psychology. Oxford University Press, 2022.
11. Vos J. The Psychology of Meaning in Life / J. Vos. London: Routledge, 2022. 268 p.
12. Мэй Р. Смысл тревоги / Р. Мэй. М.: Класс, 2001. 384 с.
13. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. № 4. P. 719–727.
14. Берберян А. С. Взаимосвязь экзистенциальной наполненности и компонентов «Образа Я» / А. С. Берберян, С. А. Тепанян // Актуальные проблемы психологического знания. 2021. № 3 (56). С. 27–39.

Экспериментальное исследование развития произвольного зрительного внимания у младших школьников с задержкой психического развития посредством нейропсихологических игр

Грозова Екатерина Олеговна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В данной работе освещаются итоги экспериментального исследования, направленного на формирование произвольного зрительного внимания у обучающихся младших классов с задержкой психического развития (ЗПР). Представлен обзор использованного диагностического комплекса и подробно описана коррекционная программа, базирующаяся на нейропсихологических принципах. Автор приводит сравнительный анализ данных до и после эксперимента, подтверждающий результативность нейропсихологических игр в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: *произвольное зрительное внимание, задержка психического развития, младшие школьники, нейропсихологические игры, психолого-педагогическое сопровождение, коррекционно-развивающая программа.*

Введение

Вопрос формирования произвольного внимания у младших школьников с ЗПР не теряет своей значимости в области специальной психологии и педагогики [1; 2; 5]. Успешность учебной деятельности напрямую зависит от уровня развития произвольного зрительного внимания, которое у детей данной нозологии отличается слабой концентрацией, узким объемом, неустойчивостью и проблемами с переключением [11; 21; 25].

Традиционные школьные методики коррекции часто ограничиваются тренировкой навыков, не затрагивая нейрофизиологическую основу высших психических функций. Это диктует необходимость применения новых подходов, в частности, нейропсихологического, опирающегося на специальные игры и упражнения [7; 8; 13; 19]. Цель статьи — обобщить результаты апробации такой программы в рамках психолого-педагогического сопровождения [2; 12; 29].

Материалы и методы исследования

Экспериментальная часть исследования выполнена на базах МБОУ «Лицей № 73» города Барнаула и МБОУ «СОШ № 48 им. Н. Д. Козина». Выборку составили 14 младших школьников 9–10 лет с ЗПР (вариант 7.2). Участники были поровну распределены в экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы (по 7 человек). Для получения сравнительных данных также обследовались 7 детей с нормативным развитием.

Диагностика включала:

1. Тест А. Рея («Переплетенные линии») для измерения концентрации.
2. Методику Р. С. Немова («Запомни и расставь точки») для определения объема.
3. Пробу «Домик» (Н. И. Гуткина) для оценки устойчивости.
4. Тест Бурдона для анализа переключаемости.

Кроме того, было организовано анкетирование учителей и родителей для оценки их включенности в коррекционный процесс.

Результаты констатирующего этапа

Первичный срез выявил характерные для ЗПР дефициты: преобладание низкого и среднего уровней по всем критериям [10; 22; 28]. Низкая концентрация наблюдалась у 57,2 % обучающихся ЭГ и 42,9 % КГ, что проявлялось в импульсивности, быстрой утомляемости и потере траектории при пересечении линий [14].

Объем внимания оказался на критически низком уровне — ни один ребенок не продемонстрировал высокий результат; 57,1 % в ЭГ и 71,4 % в КГ не справились с удержанием даже 2–3 точек, указывая на слабость рабочей памяти [4; 9; 15]. Самые выраженные проблемы зафиксированы в переключаемости: «очень низкий» уровень показали 28,5 % детей в ЭГ и 42,8 % в КГ. Наблюдалась инертность психических процессов («застревание»), рост тревожности и отказы от работы [24]. Опрос показал, что педагоги используют нейропсихологические игры и упражнения нерегулярно, а 100 % родителей не отмечали прогресса у детей за последние 6 месяцев [18; 20; 27].

Организация формирующего этапа

С учетом выявленных особенностей была внедрена коррекционная программа по развитию произвольного зрительного внимания у младших школьников с задержкой психического развития посредством нейропсихологических игр и упражнений в процессе психолого-педагогического сопровождения, базирующаяся на концепции трех функциональных блоков мозга А. Р. Лурии и методе замещающего онтогенеза А. В. Семенович [13; 19]. Реализация программа длилась 7 месяцев (октябрь–апрель) с частотой занятий дважды в неделю (по 35–40 минут). Формат работы — индивидуальный и мини-групповой, с привлечением команды специалистов (психолога, логопеда, дефектолога, учителей) и родителей [16; 17].

Занятие состояло из нейродинамической разминки (дыхательные, глазодвигательные упражнения, растяжки), основной части (игры на развитие свойств внимания, кинезиологические упражнения типа «Кулак-ребро-ладонь») и рефлексии. Программа включала пять направлений: 1)

развитие концентрации и устойчивости; 2) расширение объема внимания и памяти; 3) работу над пространственными схемами; 4) тренировку переключаемости (с правилом «стоп-старт»); 5) сенсомоторную стимуляцию [7; 13; 19]. Отдельный блок был посвящен взаимодействию с педагогами (практикумы по адаптации заданий) и родителями (карточки-подсказки для занятий дома) [16; 29].

Анализ результатов контрольного этапа

Контрольный срез зафиксировал выраженную положительную динамику в экспериментальной группе по всем параметрам [1; 6; 8]. В частности, по методике А. Рея высокий уровень концентрации вырос с 14,4 % до 28,5 %, а низкий сократился с 57,1 % до 14,4 % (дети научились удерживать темп и прослеживать линии без пальца).

По объему внимания показатели высокого уровня появились у 28,6 % детей (ранее — 0 %), низкий уровень упал с 57,2 % до 28,6 %. Устойчивость внимания («Домик») показала рост высокого уровня с 0 % до 28,6 %, при снижении низкого уровня с 42,9 % до 14,3 %. Наибольший прогресс отмечен в переключаемости (тест Бурдона): высокий уровень сформировался у 28,6 % (ранее 0 %), а «очень низкий» уровень был полностью преодолен (снизился с 28,5 % до 0 %), чему способствовало использование паузы специальных игровых приемов [11; 23].

В контрольной группе существенных сдвигов не произошло (например, низкий объем внимания остался у 71,4 % детей), что подтверждает эффективность программы, а не влияние внешних факторов. Повторный опрос показал, что 100 % учителей интегрировали нейроприемы в ежедневную практику, а 92,3 % родителей заметили явный прогресс у детей в повседневной жизни [16; 17]. Сравнение уровней сформированности концентрации, объема, устойчивости, переключаемости внимания представлены в таблицах 1, 2, 3,4.

Таблица 1. **Сравнение уровней сформированности концентрации произвольного внимания**

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Абсолютный показатель	%	Абсолютный показатель	%
высокий	1	14,4	2	28,5
средний	2	28,5	4	57,1
низкий	4	57,1	1	14,4

Таблица 2. **Сравнение уровней объема произвольного зрительного внимания**

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Абсолютный показатель	%	Абсолютный показатель	%
высокий	0	0	2	28,6
средний	3	42,8	3	42,8
низкий	4	57,2	2	28,6

Таблица 3. **Сравнение уровней устойчивости произвольного зрительного внимания**

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Абсолютный показатель	%	Абсолютный показатель	%
высокий	0	0	2	28,6
средний	4	57,1	4	57,1
низкий	3	42,9	1	14,3

Таблица 4. **Сравнение уровней переключаемости внимания**

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Абсолютный показатель	%	Абсолютный показатель	%
очень высокая	0	0	0	0
высокая	0	0	2	28,6
средняя	1	14,3	2	28,6
низкая	4	57,1	3	42,8
очень низкая	2	28,6	0	0

Заключение

Результаты эксперимента доказали справедливость выдвинутой гипотезы: систематическое использование нейропсихологических игр в сопровождении младших школьников с ЗПР способствует успешной коррекции дефицитов произвольного зрительного внимания [1; 7; 13]. Нейропсихологический подход позволяет влиять на глубинные меха-

низмы мозговой активности (активизацию энергетического блока, межполушарное взаимодействие, регуляторные процессы), а не только на внешние симптомы. Объединение усилий специалистов, учителей и семьи создает условия для переноса сформированных навыков в реальную учебную деятельность [16; 29]. Предложенная программа может быть рекомендована к использованию в массовых школах и инклюзивных образовательных центрах [2; 26].

Литература:

1. Абрамов, Д. В. Коррекция и развитие произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития / Д. В. Абрамов, И. А. Годылева // Вестник науки и образования. — 2021. — № 15–3 (118). — С. 74–78.
2. Антипкина, Н. В. Исследование особенностей произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Н. В. Антипкина, Т. А. Дорофеева // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. — 2022. — № 1–3 (62). — С. 33–36.
3. Брюханова, А. А. Диагностические мероприятия по исследованию произвольного внимания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / А. А. Брюханова // Студент и научно-технический прогресс. Психология и педагогика. Тезисы докладов XLVIII студенческой научной конференции. — Челябинск, 2024. — С. 8–10.
4. Бутенина, М. А. Особенности зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / М. А. Бутенина // Социальная сфера: процессы цифровизации. Сборник научно-методических статей. — Йошкар-Ола, 2024. — С. 91–94.
5. Буторина, Н. В. Особенности развития произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития / Н. В. Буторина // Вектор научной мысли. — 2026. — № 3 (32). — С. 100–102.
6. Васина, Ю. М. Развитие произвольного внимания ребенка с задержкой психического развития как одного из условий формирования его саморегуляции / Ю. М. Васина // Проблемы научной мысли. — 2024. — Т. 3. — № 8. — С. 17–21.
7. Верхотурова, Н. Ю. Коррекция свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Н. Ю. Верхотурова, А. Г. Литвинова, С. А. Дмитриева // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2022. — Т. 11. — № 4–1. — С. 148–159.
8. Гонина, О. О. Особенности коррекции произвольного внимания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / О. О. Гонина // Актуальные проблемы специального образования. Сборник научных трудов. — Тверь, 2024. — С. 42–47.
9. Доценко, Т. Н. Коррекция развития зрительного восприятия и внимания у детей с задержкой психического развития / Т. Н. Доценко, А. Н. Кудрявцева, Н. А. Журавлёва // Перспективы формирования конкурентоспособной научной модели российской федерации. Сборник статей Национальной (Всероссийской) научно-практической конференции с международным участием. — Воронеж, 2023. — С. 122–124.
10. Зимовин, А. В. Особенности и коррекция произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития / А. В. Зимовин, С. В. Ситник, Е. Р. Вакуленко, Н. В. Данкова [и др.] // Вестник научных конференций. — 2021. — № 11–3 (75). — С. 45–46.
11. Ибрагимова, А. Р. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития / А. Р. Ибрагимова, П. Э. Абхаирова // Мир педагогики и психологии. — 2023. — № 5 (82). — С. 380–385.
12. Иванченко, А. А. Коррекция нарушений произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / А. А. Иванченко // Молодежные исследования и инициативы в науке, образовании, культуре, политике. Сборник материалов XVIII Всероссийской молодежной научно-практической конференции. — Биробиджан, 2023. — С. 623–626.
13. Ковалева, Л. Ф. Нейропсихологические игры и упражнения как средство развития произвольного внимания старших дошкольников с задержкой психического развития / Л. Ф. Ковалева // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. — Чебоксары, 2025. — С. 173–174.
14. Козловцева, У. Д. Развитие зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) / У. Д. Козловцева, Т. М. Подлесных // Инновационные технологические решения в инклюзивном образовании. Сборник статей по материалам научно-практической конференции с международным участием. — Москва, 2026. — С. 154–156.
15. Кузнецова, Н. В. Особенности зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / Н. В. Кузнецова // Всероссийская студенческая конференция. Сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции. — Пенза, 2026. — С. 284–287.
16. Кузнецова, Л. В. Развитие произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития посредством психолого-педагогической программы / Л. В. Кузнецова // Учитель нового века: взгляд молодого

исследователя. Материалы XI Всероссийской студенческой научно-практической конференции. В 2-х частях. — Саранск, 2023. — С. 103–106.
17. Кузнецов, М. Ю. Содержание психологической помощи младшим школьникам с задержкой психического развития в формировании произвольного внимания / М. Ю. Кузнецов // Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее. Сборник материалов XXI Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов и молодых ученых. — Тула, 2025. — С. 82–85.
18. Лапшина, Л. М. Особенности зрительного внимания дошкольников с задержкой психического развития / Л. М. Лапшина., А. В. Буркацкая // Педагогическая инноватика и непрерывное образование в XXI веке. Сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции. — Киров, 2025. — С. 120–122.
19. Ляхова, В. Я. Развитие произвольного внимания с помощью нейропсихологических упражнений у детей с задержкой психического развития / В. Я. Ляхова // Социокультурные проблемы современного человека. Материалы X Международной научно-практической конференции. — Новосибирск, 2024. — С. 160–166.
20. Маракшина, В. С. Особенности зрительного восприятия детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / В. С. Маракшина // Педагогика & Психология. Теория и практика. — 2021. — № 2 (34). — С. 78–79.
21. Мелехова, В. М. Изучение особенностей развития произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития / В. М. Мелехова, Т. С. Жабина // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. Сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции. — Саранск, 2024. — С. 375–380.
22. Миненко, Е. И. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития / Е. И. Миненко // Молодежь и наука: актуальные проблемы и тенденции развития специального и инклюзивного образования. Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции. — Донецк, 2024. — С. 143–145.
23. Савченко, О. Н. Особенности развития произвольного внимания у обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста / О. Н. Савченко // Вектор научной мысли. — 2024. — № 6 (11). — С. 187–189.
24. Самойленко, В. Р. О механизмах нарушений произвольного внимания, его диагностике и коррекции при задержке психического развития / В. Р. Самойленко, Л. П. Кузма // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования. Материалы V Международной научно-практической конференции. — Чебоксары, 2026. — С. 135–137.
25. Семенова, М. П. Особенности произвольного внимания у детей с задержкой психического развития / М. П. Семенова // Молодой исследователь: от идеи к проекту. Материалы VII студенческой научно-практической конференции. — Йошкар-Ола, 2023. — С. 467–469.
26. Таровых, А. А. Проблема развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / А. А. Таровых // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации. Материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции. — Тамбов, 2022. — С. 401–406.
27. Финк, А. И. Формирование зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / А. И. Финк, Н. И. Муллагалеева // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом университете. материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. — Уфа, 2023. — С. 240–243.
28. Хаирова, Д. Р. Изучение произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития / Д. Р. Хаирова // Образование без границ: проблемы, решения, перспективы. Материалы II Международной научно-практической конференции посвященной Году дошкольного образования. — Челябинск, 2026. — С. 381–382.
29. Чирикина, К. А. Развитие произвольного внимания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития через систему игр и упражнений / К. А. Чирикина // Актуальные направления трансформации традиционного образования: перспективы и новые возможности развития. Материалы Международной научно-практической конференции. — Челябинск, 2025. — С. 419–421.

Проблема формирования самооценки у подростков

Громов Роман Михайлович, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В статье автор исследует проблему формирования самооценки у подростков, взаимозависимость социальной среды и субъекта в этом процессе. Социализация — это важный этап становления подростка, именно в этот временной период от окружения зависит траектория успеха процесса формирования.

Ключевые слова: *подростки, самооценка, социализация, личность, ребенок, родители.*

В настоящее время по разным источникам часто поднимается вопрос о том, как могут справиться образовательные учреждения с вопросом формирования социально — нравственной, активной личности в подростковом возрасте. Современные родители и учителя обращаются к тексту Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», [1] чтобы разобраться в социальных ожиданиях личности подростка, который завершает свое обучение в средней общеобразовательной школе. В связи с этим особо значимыми становятся проблемы социализации и становления самооценки у подростка, которые протекают по-разному, в зависимости от окружения, первичных и вторичных агентов социализации ребенка, его собственного поведения и деятельности. Это тесным образом связано с успешным или незначительным становлением подростка, его умения перестраивать деятельность с учетом самооценки при изменении социальных отношений. Смысловые вопросы целеполагания имеют важное значение — выбор жизненного пути, траектория его реализации, состояние здоровья напрямую зависят от уровня самооценки, как основополагающего «рычага» или «двигателя», регулирующего поведенческие модели подростка. Что же такое самооценка и как она формируется у подростка? Этот вопрос поставлен перед нами, как исследователями данной темы.

«Самооценка — это особое образование самосознания личности, результат обобщающей работы в сфере самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе». [2, с. 35] Самосознание в этом случае играет особое значение в формировании когнитивной активности личности. В психологии ученые используют различные определения самооценки, к примеру: Фатуллаева А.Т объясняет самооценку, как «оценка личностью самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей». [3, с.28]

Существуют и другие определения самооценки, автор Авдеева Н. Н., утверждает, что «самооценка — это оценка личностью самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей». [4] Однако возраст несовершеннолетних сильно влияет на состояние самооценки, условно ученые педагоги — психологи делят его на два периода: первый этап (10–11 лет), в это время дети в острой фазе критически относятся к себе, это говорит о уровне их самооценки.

При этом в результате исследования Мелешенкова И. П., — 34 % юношей и 26 % девушек приписывали себе полностью отрицательные черты, около 70 % испытуемых, находят в себе положительные черты. Потребность в самооценке (и в то же время неспособность оценить себя) очень остра. [5, с.115] Во время второго этапа подросткового возраста (12–13 лет) на фоне общей адекватной самооценки большинства школьников появляется ситуативное отношение к себе, часто негативное и зависимое от отношения окружающих, особенно сверстников. Третий этап (14–15 лет) развивается самооценка с ориентацией на определенный эталон (81 %), который состоит из идеальных характеристик других людей — кумиров, тех авторитетов, которые актуальны для подростков исследуемого поколения. В этот период возникает «оперативная самооценка», определяющая отношение подростка к себе «здесь и сейчас», основанная на сопоставлении себя как личности и своего поведения с определенными нормами, функционирующими как «путь-идеал» себя и свое поведение».

Спиркин А. Г. в своем научном труде «Сознание и самооценка» различает 3 уровня самооценки подростка: [6] К самому конструктивному ученый относит адекватный уровень, именно при таком состоянии оценка человека самого себя соответствует действительности.

Подросток правильно воспринимает собственные возможности и способности, понимает, сможет ли он добиться поставленных целей, предпринимает необходимые шаги. Правильно воспринимающий себя ребенок отличается широтой своих интересов и связей с другими личностями. В меру активен, в своих действиях оценивает их необходимость и эффективность, общение для него является способом раскрытия собственного «Я» и познания собеседника.

Высокий уровень самооценки в настоящее время — это частое явление, оно определяется психологами как неадекватное восприятие своих способностей и умений, превышающих реальные показатели. Подросток, который воспринимает себя лучше, чем он есть на самом деле, в большей степени ориентирован на диалогический контакт, а общение характеризуется малосодержательностью. Тенденция к самовыражению через продуктивные действия и поступки выражена слабо.

Низкий уровень самооценки также определяется как неадекватное восприятие собственных способностей и умений, принижающее реальные показатели. Подросток, воспринимающий себя негативно, чаще страдает депрессией, находится в угнетенном состоянии. Кроме того, поскольку низкая самооценка может вызывать депрес-

сивные проявления, и наоборот, депрессия влияет на снижение самооценки.

Особенности самооценки подростка определяются многими факторами: умственными и физическими способностями, характером, родительским воспитанием, типом темперамента. При этом по отношению к родительскому влиянию вредна любая крайность: и гиперопека (гиперпротекция), и, наоборот, холодное и отстраненное отношение.

Таким образом, процесс формирования самооценки — это сложный и многоступенчатый процесс, который у каждого подростка протекает по-разному и зависит от многих факторов. Осложняется становление адекватной самооценки физиологическим фактором — естественным этапом (половым созреванием), именно этот фактор часто затрудняет адекватную формирующую среду для нормального становления субъективного представление человека о собственной ценности.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.
2. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М.: АСТ, 2009 374 с.
3. Фатуллаева А. Т. Самооценка как основа личностного становления младшего школьника // Среднее профессиональное образование (СПО). Школа Педагога. 2009 № 6.
4. Большой психологический словарь / Авдеева Н. Н. и др.; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — Санкт-Петербург: Прайм — Еврознак, 2019. — 811 с.
5. Мелешенкова И. П. Комплексное исследование личности подростка в условиях социально-психологического кризиса / И. П. Мелешенкова. — М.: Наука, 2018. — 169 с.
6. Спиркин А. Г. Сознание и самооценка / А. Г. Спиркин. — М.: Владос, 2010. — 303 с.

Стресс и саморегуляция в условиях цифровой образовательной среды у магистрантов 23–55 лет

Доскалеев Дамир Джумагалиевич, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

Цифровизация высшего образования сделала смартфон и учебные онлайнплатформы привычным инструментом магистранта. Вместе с удобством они добавляют и новый слой психологической нагрузки — особенно там, где требуется постоянная доступность и быстрое переключение между задачами [2; 3; 4]. В статье выполнен обзор отечественных и зарубежных работ о технострессе и проблемном использовании смартфона (когда использование выходит изпод контроля и создаёт заметные сложности) в образовательной среде магистратуры, и рассмотрено, как эти явления соотносятся с саморегуляцией и учебным функционированием.

Цель обзора — собрать и сопоставить подходы к объяснению того, как цифровые устройства связаны со стрессом у магистрантов 23–55 лет. В обзор вошли публикации о технострессе, проблемном использовании смартфона, мотивах цифрового поведения, саморегуляции, академической мотивации и прокрастинации [4; 6; 8; 9; 11]. Использовались методы теоретического анализа, обобщения и сопоставления результатов исследований.

По данным рассмотренных исследований, повышение уровня стресса у магистрантов связано не столько с «количеством» гаджетов, сколько с тем, как именно устроены требования цифровой образовательной среды и как обучающийся с ними справляется. На первый план выходят несоответствие требований индивидуальным ресурсам, размывание границ доступности и компенсаторные способы обращения к смартфону для эмоциональной регуляции [4; 7; 8]. Отдельно обсуждаются факторы, снижающие риск — технологическая самоэффективность, организационная и социальная поддержка, которые могут уменьшать выраженность технострессса и его последствия для учебного процесса [3; 4].

Ключевые слова: *стресс, технострессс, проблемное использование смартфона, саморегуляция, академическое функционирование, магистранты.*

Stress and self-regulation in the digital educational environment among master's students aged 23–55

Digitalization of higher education has made smartphones and digital platforms an integral part of master's students' everyday learning, while also becoming an additional source of psychological strain. This paper provides a theoretical review of Russian and international studies on technostress and problematic smartphone use in graduate education.

The aim is to systematize current approaches to understanding the psychological mechanisms that link digital device use with stress and academic functioning among master's students aged 23–55. The review summarizes evidence on technostress, loss of control over smartphone use, motives for digital behavior, self-regulation, academic motivation, and procrastination. Methods included theoretical analysis, synthesis, and comparison of research findings.

The review indicates that higher stress levels are less related to the amount of device use and more to the mismatch between digital learning demands and learners' resources, the blurring of boundaries of availability, and compensatory smartphone use for emotion regulation. The role of buffering factors (technological self-efficacy and institutional and social support) is discussed, along with implications for further empirical research.

Keywords: *stress, technostress, problematic smartphone use, self-regulation, academic functioning, master's students.*

Введение

Цифровая образовательная среда стала неотъемлемой частью обучения в магистратуре и одновременно усилила требования к саморегуляции: постоянная онлайн-доступность, информационный поток и необходимость быстрых переключений могут повышать субъективную нагрузку и способствовать возникновению технострессса [2; 4]. Для части магистрантов, совмещающих учёбу с профессиональными и семейными обязанностями, эти особенности среды затрудняют восстановление и усиливают переживание перегруженности, что делает актуальным анализ границ онлайн-доступности и стратегий саморегуляции. При этом в отечественной работе подчёркивается, что влияние информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на академическую продуктивность студентов оценивается неоднозначно и зависит от целей и контекста использования цифровых средств [11].

С позиции культурноисторического подхода саморегуляция произвольной деятельности формируется через опосредование и последующую интериоризацию внешних средств [1]. В этой логике цифровые инструменты можно понимать как «внешние средства» организации и контроля активности. Однако в реальной учебной ситуации они не всегда работают как поддержка: при высокой плотности сообщений и слабой регуляции границ цифровая среда может, напротив, усиливать дезорганизацию саморегуляции.

В условиях высокой нагрузки цифровая образовательная среда может выступать как ресурс поддержки: обеспечивать доступ к материалам и каналы обратной связи и взаимопомощи, снижая неопределённость и напряжение [3]. Одновременно она может становиться источником стрессовых воздействий — при размывании границ онлайн-доступности и постоянной «включённости» в коммуникацию [4].

Анализ научных источников показывает, что неблагоприятные эффекты цифровизации определяются не столько продолжительностью использования устройств, сколько тем, как человек взаимодействует с цифровой средой и ради чего он к ней обращается (мотивы цифрового поведения) [4; 8]. Поэтому в работе отдельно рассматриваются два взаимодополняющих конструкта: технострессс (стрессовая реакция на требования цифровой среды) и проблемное использование смартфона (устойчивый способ поведения, связанный с утратой контроля и негативными последствиями) [2; 6].

Целью настоящей работы является анализ и систематизация современных научных подходов к пониманию связи использования гаджетов со стрессом и особенностями учебного функционирования магистрантов в возрасте 23–55 лет с акцентом на психологические механизмы, значимые для профилактики дезадаптации и проектирования последующего эмпирического исследования.

Возрастной диапазон 23–55 лет выбран как условное обозначение группы взрослых обучающихся магистратуры. Для части магистрантов характерно совмещение учёбы с профессиональными и семейными обязанностями, что повышает требования к саморегуляции и восстановлению, в том числе к управлению временем. В такой ситуации цифровая образовательная среда может восприниматься как более «вторгающаяся» в личные границы.

Метод

Работа выполнена в рамках НИР и носит теоретикообзорный характер. Основная задача — не пересказать отдельные статьи, а сопоставить подходы и выделить повторяющиеся механизмы связи использования цифровых технологий со стрессом и саморегуляцией.

Поиск источников осуществлялся в открытых научных базах и электронных библиотеках; включались публикации, непосредственно описывающие механизмы связи цифровой образовательной среды со стрессом и/или содержащие результаты измерения технострессса и проблемного использования смартфона. В обзоре рассмотрены публикации на русском и английском языках [2–11]. При анализе учитывалось, насколько единообразно в разных работах определяются ключевые понятия и как они измеряются. Поскольку технострессс и проблемное использование смартфона в разных исследованиях измеряются неодинаково, итоговые выводы чувствительны к выбранным шкалам. Это следует учитывать при интерпретации и при выборе инструментов для эмпирического этапа.

Технострессс в условиях цифровой образовательной среды

В исследованиях по психологии образования технострессс обычно понимается как особая форма напря-

жения, возникающая при несоответствии требований цифровой образовательной среды индивидуальным ресурсам обучающегося [2; 4]. К таким требованиям относятся постоянная доступность, высокая плотность информационных потоков, многозадачность и ответственность за самостоятельную организацию учебной деятельности. Важно учитывать не только функциональные требования цифровой среды, но и субъективное чувство контроля над учебной нагрузкой: при снижении контроля усиливается переживание перегрузки и накапливается истощение [2; 4].

Отдельно стоит подчеркнуть факторы, снижающие выраженность технострессса: технологическая самоэффективность, техническая и учебнометодическая поддержка, социальная поддержка со стороны преподавателей и значимых других [4]. Исследования показывают, что поддержка преподавателя и университета может ослаблять негативное влияние технострессса на качество онлайн-обучения и вовлечённость студентов [3].

Для взрослых магистрантов технострессс может усиливаться напряжением при одновременном выполнении учебных, профессиональных и семейных обязанностей. Размывание границ учебного времени и «вторжение» цифровых требований во внеучебное пространство затрудняют восстановление и повышают субъективную перегруженность, что делает актуальным исследование границ онлайн-доступности и стратегий саморегуляции [4].

Проблемное использование смартфона и саморегуляция

Проблемное использование смартфона описывается как относительно устойчивый способ поведения: повышенная вовлечённость, ослабление осознанного контроля и заметные негативные последствия в учебной, профессиональной и личной сферах [5; 6]. Здесь важно не подменять одно другим: высокая частота использования не обязательно означает проблемность. В модели, проверенной на данных, отдельно подчёркивается роль регуляторных процессов и ситуационных триггеров, поддерживающих привычку постоянной проверки устройства [5]. Исследования показывают, что проблемное использование смартфона не исчерпывается частотой использования, а связано с субъективными трудностями контроля и ограничения: смартфон может использоваться как быстрый способ снизить напряжение или отвлечься, что может быть связано с закреплением привычки регулярных проверок [6].

Длительные (лонгитюдные) данные указывают на возможную двустороннюю динамику: стрессовые жизненные события повышают риск проблемного использования смартфона, а ухудшение психологического состояния может выступать механизмом, опосредующим эту связь [7]. В итоге проблемное использование логичнее рассматривать не только как «следствие» цифровизации, но и как один из способов совладания, который при закреплении может поддерживать хронический стресс [7].

Обзор мотивов проблемного использования смартфона показывает, что чаще всего обращение к телефону связано с копингом и избеганием (быстрым снижением напряжения и уходом от неприятных переживаний/задач). Также описываются мотивы поиска социальной поддержки, развлечения и борьбы со скукой [8]. Когда смартфон регулярно используется именно так, риск утраты контроля и привычки постоянной проверки может возрастать [8]. В ряде русскоязычных работ термин «зависимость от смартфона» используется для описания проблемного использования (утраты контроля и негативных последствий); в настоящем обзоре эти результаты рассматриваются в логике проблемного использования смартфона (PSU) без клинической диагностики [6; 9; 10]. В исследованиях на русскоязычных выборках также показано, что выраженность зависимости от смартфона связана с академической мотивацией, прокрастинацией и самоконтролем в общении — то есть затрагивает учебное функционирование, а не только досуг [9]. Наконец, нельзя игнорировать индивидуальные различия: выявлены связи смартфонзависимости с личностными характеристиками и особенностями саморегуляции, что важно учитывать при планировании дальнейшего исследования [10].

Для магистрантов использование смартфона может выполнять функцию психологической поддержки, связанную с регуляцией эмоционального напряжения и избеганием стрессовых переживаний [8]. В условиях хронической перегруженности это может быть связано с усилением прокрастинации, снижением субъективной учебной продуктивности и ростом стресса, особенно при недостаточности самоконтроля и нарушениях восстановления [4; 9].

Учебное функционирование и использование цифровых технологий

Связь использования цифровых технологий со стрессом видна не только на уровне субъективного напряжения, но и в учебной эффективности. В отечественной работе подчёркивается, что влияние информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на академическую продуктивность студентов оценивается неоднозначно и требует учёта целей и контекста использования цифровых средств; при преобладании использования для досуга и развлечения частота обращения к мобильному телефону не оказывает значительного влияния на успеваемость [11].

Эмпирические данные на выборках из России и Беларуси показывают, что выраженность зависимости от смартфона соотносится с характеристиками академической мотивации и прокрастинации [9]. С учётом этих данных проблемное использование смартфона можно рассматривать как возможный фактор, опосредующий

взаимосвязь между нагрузкой цифровой образовательной среды, саморегуляцией и субъективным переживанием учебной успешности у магистрантов.

Психологические последствия и профилактика

С психологической точки зрения важно различать нормативное напряжение (как часть учебной нагрузки) и устойчивые модели цифрового поведения, которые поддерживают хронический стресс. Если поддерживающих факторов мало (самоэффективность, институциональная поддержка), цифровые требования быстрее воспринимаются как неконтролируемые — и тогда возрастает риск истощения и снижается вовлечённость в обучение [3; 4]. Параллельно исследования проблемного использования смартфона показывают, что мотивы избегания и эмоционального копинга могут закреплять привычку «быстрого снятия» напряжения через смартфон. На короткой дистанции это помогает, но дальше чаще усиливает прокрастинацию и нарушает восстановление [6; 8].

Если переводить выводы обзора в практические меры, их удобно рассматривать на двух уровнях. На уровне образовательной организации — целесообразно сделать цифровые требования более предсказуемыми (регламенты доступности, прозрачные сроки, меньше параллельных каналов коммуникации) и обеспечить техническую/методическую поддержку, чтобы снижать субъективную неопределённость и перегрузку [3; 4]. На уровне личности — могло бы быть полезным развивать навыки саморегуляции и «цифровой гигиены»: планировать периоды офлайн, управлять уведомлениями, заранее продумывать стратегии восстановления и осознанно использовать смартфон как инструмент, а не как универсальный способ совладания [1; 8]. Для магистрантов такие меры можно рассматривать как элемент профилактики истощения, особенно при сочетании учёбы, работы и личных обязанностей.

Обсуждение и выводы

Обзор литературы показывает, что влияние цифровых устройств на стресс у магистрантов нельзя свести к «больше/меньше времени со смартфоном». Существеннее то, как устроены требования цифровой среды и как человек их переживает: несоответствие ресурсов и требований, утрата контроля, мотивы цифрового поведения и нарушения восстановления [4; 6; 8]. При этом смягчающие факторы (самоэффективность и организационная поддержка) нередко ослабляют негативный эффект цифровых требований на качество обучения [3; 4].

Ограничения обзора связаны с неоднородностью моделей и инструментов измерения техностресса и проблемного использования смартфона, а также с тем, что значительная часть данных получена на выборках студентов ранней взрослости. Поэтому перенос выводов на магистрантов старших возрастных групп требует осторожности, а выбор способа измерения на последующих этапах стоит уточнять особенно тщательно. Вопервых, в исследованиях техностресса используются разные наборы стрессоров и факторов, снижающих риск, что ведёт к неодинаковой структуре показателя и усложняет сравнение результатов между работами [2; 4]. Вовторых, в части публикаций сохраняется риск смешения частоты использования смартфона с проблемным использованием: без оценки утраты контроля и негативных последствий выводы о влиянии гаджетов на стресс могут быть методологически завышены [5; 6].

Полученные выводы можно использовать как основу для следующего, эмпирического этапа: уточнить структуру техностресса (стрессоры и снижающие риск факторы), оценить выраженность проблемного использования смартфона и мотивы цифрового поведения и проверить их вклад в стресс и показатели учебного функционирования у магистрантов [2; 3; 4; 7; 9; 11].

Литература:

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 1136 с.
2. Wang X., Tan S. C., Li L. Technostress in university students' digital learning environment: the effects of technology-enhanced learning // Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 105. 106208. DOI: 10.1016/j.chb.2019.106208
3. Saleem F., Chikhaoui E., Malik M. I. Technostress in students and quality of online learning: role of instructor and university support // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. 1309642. DOI: 10.3389/feduc.2024.1309642
4. Cazan A.-M., David L. T., Truța C., Maican C. I., Henter R., Năstasă L. E. и др. Technostress and time spent online. A cross-cultural comparison for teachers and students // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. 1377200. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1377200
5. Pivetta E., Harkin L., Billieux J., Kanjo E., Kuss D. J. Problematic smartphone use: an empirically validated model // Computers in Human Behavior. 2019. DOI: 10.1016/j.chb.2019.06.013
6. Kuss D. J., Harkin L., Kanjo E., Billieux J. Problematic smartphone use: investigating contemporary experiences using a convergent design // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2018. Vol. 15, No. 1. 142. DOI: 10.3390/ijerph15010142
7. Zhao C., Ding N., Yang X., Xu H., Lai X., Tu X. и др. Longitudinal effects of stressful life events on problematic smartphone use and the mediating roles of mental health problems in Chinese undergraduate students // Frontiers in Public Health. 2021. Vol. 9. 752210. DOI: 10.3389/fpubh.2021.752210

8. Mostyn Sullivan B., George A. M. The association of motives with problematic smartphone use: a systematic review // Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace. 2023. Vol. 17, No. 1. Article 2. DOI: 10.5817/CP2023–1–2
9. Шейнов В. П., Низовских Н. А., Ермак В. О. Зависимость от смартфона и ее связи с академической мотивацией, прокрастинацией и самоконтролем в общении у белорусов и россиян // Социальная психология и общество. 2024. Т. 15, № 2. С. 100–116. DOI: 10.17759/sps.2024150207
10. Шейнов В. П. Личностные свойства зависимых от смартфона учащихся колледжа // Системная психология и социология. 2021. № 1 (37). С. 52–60. DOI: 10.25688/2223–6872.2021.37.1.4
11. Обидин Д. С. Воздействие информационно-коммуникационных технологий на академическую продуктивность студентов // Наука и образование: актуальные вопросы, проблемы теории и практики: сб. науч. тр. национальной (всероссийской) научно-практической конф. (Нижний Новгород, 14 декабря 2022 г.) / науч. ред. К. В. Зайцева. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2022. С. 79–87.

Взаимосвязь феномена самозванца и общей прокрастинации у представителей творческих профессий

Ибушева Марина Борисовна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

Исследование посвящено взаимосвязи самозванческих переживаний и общей прокрастинации у представителей творческих профессий. Цель исследования — установить, связана ли выраженность феномена самозванца у творческих специалистов с общей склонностью откладывать дела. В анализ включены данные 35 участников в возрасте от 21 до 55 лет; средний возраст составил 37,14 года (SD = 8,03), 85,7 % выборки — женщины. Использовались русскоязычная версия шкалы феномена самозванца Кланс (CIPS), 20-пунктный вариант шкалы общей прокрастинации Лэя (GPS) и опросник депрессивной симптоматики PHQ-8. Выявлена положительная корреляция показателей CIPS и GPS: ρ Спирмена = 0,527; p = 0,00115. В дополнительном исследовательском анализе установлена положительная связь депрессивной симптоматики с общей прокрастинацией: ρ = 0,594; p < 0,001. Частная ранговая корреляция CIPS и GPS при статистическом учете PHQ-8 составила 0,471; p = 0,00491. Полученные результаты поддерживают гипотезу о положительной взаимосвязи самозванческих переживаний и общей прокрастинации в исследованной группе. Поперечный дизайн, небольшой объем выборки и самоотчетный характер данных ограничивают интерпретацию результатов и не позволяют устанавливать причинное направление связи.

Ключевые слова: *феномен самозванца, прокрастинация, общая прокрастинация, творческие профессии, депрессивная симптоматика, CIPS, GPS.*

Введение

Феномен самозванца связан с затруднениями в признании собственных достижений, сомнениями в своих способностях и опасениями, что окружающие переоценивают компетентность человека [1]. Он впервые был описан P. R. Clance и S. A. Imes как переживание собственной незаслуженности успеха при тенденции объяснять достижения внешними обстоятельствами [1; 2]. В исследованиях профессиональной деятельности эти переживания рассматриваются во взаимосвязи с особенностями самооценки, эмоционального состояния и выполнения рабочих задач. В частности, в исследовании руководителей обнаружена положительная связь феномена самозванца с прокрастинирующим поведением [3].

Общая прокрастинация в настоящей работе рассматривается как склонность откладывать выполнение намеченных действий в различных жизненных ситуациях [4]. Принципиально важно разграничивать общую прокрастинацию и откладывание непосредственно профессиональных задач: используемая шкала GPS охватывает разные сферы повседневной жизни, а не только работу.

Возможная связь двух феноменов представляет интерес применительно к специалистам, создающим оригинальные тексты, изображения, музыкальные, сценические и другие творческие продукты. Предполагаемый механизм может заключаться в том, что сомнения в собственных способностях и опасения относительно оценки результата сопровождаются откладыванием начала или завершения значимых действий. Однако такое объяснение является теоретическим предположением и требует самостоятельной проверки.

Ранее связь самозванческих переживаний с самопрепятствованием рассматривалась в работе S. E. Cowman и J. R. Ferrari [2]. Исследование S. Rohrmann и соавторов также показало связь феномена самозванца с прокрастинацией у руководителей [3]. Эти результаты обосновывают постановку вопроса о взаимосвязи показателей у представителей творческих профессий, но не позволяют заранее считать такую связь специфичной именно для данной профессиональной группы.

Результаты, полученные на выборках руководителей и студентов, не могут автоматически переноситься на представителей творческих профессий. Поэтому отдельный исследовательский интерес представляет проверка взаимосвязи самозванческих переживаний и общей прокрастинации в группе специалистов, деятельность которых связана с созданием оригинального продукта. Настоящая работа направлена на описание этой взаимосвязи, а не на установление ее исключительности для творческой профессиональной деятельности.

Цель исследования — выявить взаимосвязь выраженности феномена самозванца и общей прокрастинации у представителей творческих профессий.

Исследовательский вопрос: связана ли выраженность самозванческих переживаний с общей склонностью откладывать дела у творческих специалистов?

Основная гипотеза: более высокая выраженность феномена самозванца положительно связана с более высокой выраженностью общей прокрастинации.

Дополнительно, в исследовательском порядке, оценивались взаимосвязи основных показателей с депрессивной симптоматикой и связь феномена самозванца с прокрастинацией при статистическом учете PHQ-8.

Материалы и методы

Процедура исследования

Сбор данных проводился в онлайн-формате с использованием «Яндекс Форм» в период с 30 августа по 20 октября 2026 года среди жителей Российской Федерации. Приглашение к участию распространялось через социальные сети и путем личного приглашения участников, соответствующих следующим критериям включения:

— Географический критерий: постоянное проживание на территории РФ.

— Профессиональный критерий: преимущественно творческий характер профессиональной деятельности (дизайн, создание текстов и контента, музыка, сценическое искусство, фотография).

— Возрастной критерий: от 21 до 55 лет.

— Языковой критерий: свободное владение русским языком.

До начала заполнения респондентам была предоставлена информация о цели и условиях исследования.

Дизайн и участники исследования

Исследование имело количественный поперечный корреляционный дизайн. Настоящая статья посвящена анализу творческой группы, выделенной в рамках более широкого исследования с участием 70 представителей творческих и аналитических профессий.

В анализ включены данные 35 творческих специалистов в возрасте от 21 до 55 лет. Средний возраст составил 37,14 года, выборочное стандартное отклонение — 8,03 года. В выборке представлены 30 женщин и 5 мужчин.

К творческой группе относились участники, указавшие преимущественно творческий характер своей профессиональной деятельности. Соответствие профессионального профиля содержанию группы дополнительно оценивалось автором исследования по сведениям анкеты; независимая экспертная оценка не проводилась. Среди участников представлены специалисты в области дизайна, создания текстов и контента, музыки, сценического искусства, фотографии и других направлений творческой деятельности.

До формирования общего итогового массива из 70 участников были исключены восемь анкет по основаниям несоответствия профессионального профиля критериям исследуемых групп и/или продолжительности заполнения менее 90 секунд. Порог продолжительности устанавливался на этапе проверки данных, а не до начала исследования. Все 35 анкет итоговой творческой группы включены в анализ.

Участники подтверждали согласие на участие в исследовании в электронной форме.

Психодиагностические методики

Шкала феномена самозванца Кланс — Clance Impostor Phenomenon Scale, CIPS. Использовалась русскоязычная версия М. С. Шевелевой, Д. С. Корниенко и Т. М. Пермяковой [1].

Опросник включает 20 пунктов с ответами от 1 до 5 баллов. Общий показатель рассчитывался суммированием ответов без обратного кодирования. Возможный диапазон — от 20 до 100 баллов. Более высокие значения соответствуют большей выраженности самозванческих переживаний.

Шкала общей прокрастинации Лэя — General Procrastination Scale, GPS. Применялся полный 20-пунктный вариант шкалы с русскоязычными формулировками О. С. Виндекер и М. В. Остаиной [4; 5].

Каждый пункт оценивался от 1 до 5 баллов. Перед суммированием проводилось обратное кодирование пунктов 3, 4, 6, 8, 11, 13, 14, 15, 18 и 20 по правилу «6 – исходный ответ». Возможный диапазон общего показателя — от 20 до 100 баллов. В анализе использовались непрерывные суммарные показатели без разделения на нормативные уровни.

Опросник PHQ-8. Для дополнительной оценки выраженности депрессивной симптоматики использовались первые восемь пунктов русскоязычной версии Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9), размещенной А. А. Золотаревой (2022) [6]. Девятый пункт PHQ-9, связанный с мыслями о самоповреждении или смерти, в исследование не включался. Каждый из восьми пунктов оценивался по шкале от 0 до 3 баллов в соответствии с частотой симптомов за последние две недели. Суммарный показатель PHQ-8 варьировал от 0 до 24 баллов; более высокие значения отражали большую выраженность депрессивной симптоматики. Международное обоснование применения восьмипунктной версии представлено K. Kroenke и соавторами [7]. Результаты опросника не использовались для постановки клинического диагноза.

Методы статистической обработки

Рассчитывались средние значения, выборочные стандартные отклонения, медианы, первый и третий квартили, минимальные и максимальные значения. Внутренняя согласованность пунктов оценивалась коэффициентом α Кронбаха; для GPS расчет проводился после обратного кодирования.

Основная гипотеза проверялась коэффициентом ранговой корреляции Спирмена между суммарными показателями CIPS и GPS. Дополнительно рассчитывались корреляции PHQ-8 с CIPS и GPS.

Для оценки взаимосвязи CIPS и GPS при статистическом учете PHQ-8 использовалась частная ранговая корреляция: рассчитывалась корреляция остатков линейной регрессии рангов основных переменных на ранги PHQ-8. Значимость частной корреляции оценивалась приближенно по t-распределению с 32 степенями свободы.

Применялись двусторонние проверки при уровне значимости 0,05. Значения p представлены без поправки на множественное тестирование. Анализ с включением PHQ-8 имел дополнительный исследовательский характер.

Результаты

Описательные характеристики и внутренняя согласованность

Показатели исследуемых переменных представлены в таблице 1.

Таблица 1. **Описательные статистики и внутренняя согласованность шкал в творческой группе**

Шкала	M	SD	Me	Q1–Q3	Min–Max	α Кронбаха
CIPS	50,97	14,95	49	41–62,5	20–79	0,940
GPS	55,86	15,37	57	46–65,5	24–88	0,944
PHQ-8	7,54	5,01	6	4–9,5	2–22	0,869

Примечание. n = 35. M — среднее; SD — выборочное стандартное отклонение; Me — медиана; Q1 и Q3 — первый и третий квартили. GPS рассчитана после обратного кодирования соответствующих пунктов.

В анализируемой группе наблюдалась вариативность всех трех показателей. Значения α Кронбаха составили 0,940 для CIPS, 0,944 для GPS и 0,869 для PHQ-8. Эти оценки характеризуют внутреннюю согласованность пунктов в данной выборке, но сами по себе не устанавливают валидность инструментов или однофакторность их структуры.

Основная взаимосвязь

Между выраженностью феномена самозванца и общей прокрастинацией выявлена положительная корреляция: $\rho = 0{,}527$; $p = 0{,}00115$. Таким образом, участники с более высокими показателями самозванческих переживаний в среднем занимали более высокие ранговые позиции по общей прокрастинации.

Частная ранговая корреляция CIPS и GPS при статистическом учете PHQ-8 составила 0,471 ($p = 0{,}00491$).

Распределение индивидуальных показателей CIPS и GPS представлено на рисунке 1.

Полученный результат поддерживает основную гипотезу исследования.

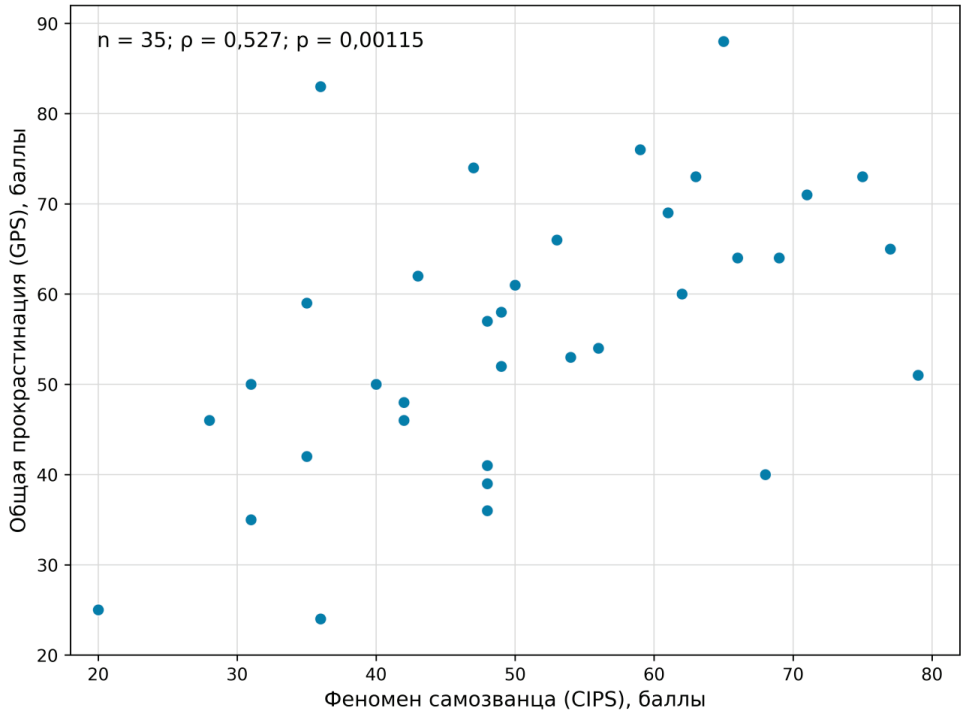


Рис. 1. **Взаимосвязь феномена самозванца и общей прокрастинации у представителей творческих профессий**

Примечание. Каждая точка соответствует одному участнику. Представлены суммарные баллы CIPS и GPS; при расчёте GPS выполнено обратное кодирование пунктов 3, 4, 6, 8, 11, 13, 14, 15, 18 и 20. n = 35; ρ — коэффициент ранговой корреляции Спирмена; p — двустороннее асимптотическое значение

Дополнительный анализ

Результаты анализа с включением PHQ-8 представлены в таблице 2.

Таблица 2. **Основная и дополнительные взаимосвязи исследуемых показателей в творческой группе**

Показатели	Вид коэффициента	Значение	p
CIPS и GPS	Корреляция Спирмена	0,527	0,00115
PHQ-8 и GPS	Корреляция Спирмена	0,594	< 0,001
PHQ-8 и CIPS	Корреляция Спирмена	0,272	0,113
CIPS и GPS при учете PHQ-8	Частная ранговая корреляция	0,471	0,00491

Примечание. n = 35. Все проверки двусторонние. Для частной корреляции приведено приближенное значение p при df = 32. Поправка на множественные проверки не применялась.

Более высокие показатели депрессивной симптоматики сопровождались более высокими показателями общей прокрастинации. Статистически значимой корреляции PHQ-8 и CIPS при принятом уровне значимости не обнаружено.

При статистическом учете PHQ-8 связь CIPS и GPS оставалась положительной и статистически значимой. Различие между исходной и частной корреляциями отдельно на статистическую значимость не проверялось.

Обсуждение

Основной результат исследования заключается в выявлении положительной взаимосвязи самозванческих переживаний и общей прокрастинации у обследованных представителей творческих профессий. Он согласуется по направлению с результатами зарубежных исследований феномена самозванца и прокрастинации, которые обнаружили у руководителей умеренную положительную связь феномена самозванца с прокрастинацией (r = 0,36) [3]. Вместе с тем величины коэффициентов не следует непосредственно сопоставлять вследствие различий в профессиональном составе выборок, примененных методиках и дизайне исследований.

В исследовании S. E. Cowman и J. R. Ferrari самозванские тенденции положительно коррелировали с поведенческим самопрепятствованием ($r = 0,52$; $p < 0,001$) [2]. Самопрепятствование и общая прокрастинация являются близкими, но не тождественными конструктами; поэтому этот результат следует рассматривать как контекст для интерпретации, а не как прямой аналог настоящего исследования.

Одно из возможных объяснений полученной нами связи заключается в том, что сомнения в своих способностях и опасения негативной оценки сопровождаются откладыванием значимых действий. Другая возможная интерпретация предполагает обратное направление: накопление незавершенных дел может сопровождаться усилением сомнений в собственной компетентности. Наконец, оба показателя могут быть связаны с другими психологическими характеристиками. Настоящее исследование не позволяет выбрать между этими объяснениями, поскольку временная последовательность изменений не изучалась.

Дополнительный анализ показал, что общая прокрастинация положительно связана с депрессивной симптоматикой. При статистическом учете PHQ-8 взаимосвязь феномена самозванца и прокрастинации сохранялась. Это означает, что в использованной статистической модели связь основных показателей не исчезала после учета измеренной депрессивной симптоматики. Сохранение частной корреляции не исключает влияния других переменных и не устанавливает причинного механизма связи.

При интерпретации необходимо учитывать содержание GPS. Полученные данные относятся к общей склонности откладывать дела, а не непосредственно к задержкам выполнения творческих проектов, срыву рабочих сроков или снижению качества творческого продукта. Такие профессиональные проявления требуют отдельного измерения.

Также нельзя заключить, что обнаруженная взаимосвязь специфична для творческих профессий. В настоящей статье анализировалась одна профессиональная группа; сравнительная оценка силы взаимосвязи между разными группами не проводилась.

Практическое значение результатов заключается в возможности совместно рассматривать самозванческие переживания и трудности выполнения намеченных действий при формулировании консультативных гипотез. Однако исследование не оценивало эффективность психологических вмешательств и не позволяет рекомендовать определенную программу помощи как эмпирически проверенную на данной выборке.

Ограничения исследования

Выборка включала 35 участников и была преимущественно женской. Профессиональный состав группы неоднороден; отнесение к ней основывалось на самоопределении участников и оценке автора исследования без независимой экспертизы. Использование выборки, набранной через социальные сети и личные приглашения, ограничивает возможность обобщения результатов на совокупность представителей творческих профессий.

Все переменные измерялись методом самоотчета в один момент времени. Поэтому нельзя исключить влияние общих особенностей ответов и установить причинное направление обнаруженных связей.

К дополнительным ограничениям относятся установление порога продолжительности заполнения на этапе проверки данных и использование исследовательских проверок без поправки на множественное тестирование.

Также ограничением является использование первых восьми пунктов русскоязычной версии PHQ-9 в качестве показателя PHQ-8. Хотя внутренняя согласованность этих пунктов в настоящей выборке была высокой ($\alpha = 0,869$), психометрические характеристики именно восьмипунктной версии отдельно не оценивались.

Перспективы дальнейших исследований связаны с увеличением выборки, уточнением профессиональной классификации, использованием показателей непосредственно профессиональной прокрастинации и лонгитюдным изучением динамики самозванческих переживаний и откладывания действий.

Заключение

В исследованной группе творческих специалистов выявлена положительная взаимосвязь выраженности феномена самозванца и общей прокрастинации ($\rho = 0,527$; $p = 0,00115$). В дополнительном анализе связь сохранялась при статистическом учете депрессивной симптоматики (частная ранговая корреляция — 0,471; $p = 0,00491$). Полученные результаты поддерживают основную гипотезу, что более выраженные самозванческие переживания сопровождались большей общей склонностью откладывать дела. Однако это не позволяет установить причинное направление связи или ее специфичность для творческих профессий.

Практическая значимость результатов состоит в том, что самозванческие переживания и трудности своевременного выполнения запланированных действий могут рассматриваться совместно при формулировании консультативных гипотез у творческих специалистов. Полученные данные не позволяют использовать показатели опросников для кадрового отбора, клинической диагностики или оценки эффективности конкретных психологических вмешательств.

Литература:

1. Clance P. R., Imes S. A. The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention // Psychotherapy: Theory, Research & Practice. 1978. Vol. 15, no. 3. P. 241–247. DOI: 10.1037/h0086006.
2. Шевелева М. С., Корниенко Д. С., Пермякова Т. М. Шкала феномена самозванца: психометрические характеристики русскоязычной версии // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 1. С. 132–142. DOI: 10.31857/S020595920013343–3.
3. Cowman S. E., Ferrari J. R. "Am I for real?" Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components // Social Behavior and Personality. 2002. Vol. 30. No. 2. P. 119–126. DOI: 10.2224/sbp.2002.30.2.119.
4. Rohrmann S., Bechtoldt M. N., Leonhardt M. Validation of the impostor phenomenon among managers // Frontiers in Psychology. 2016. Vol. 7. Article 821. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00821.
5. Lay C. H. At last, my research article on procrastination // Journal of Research in Personality. 1986. Vol. 20. No. 4. P. 474–495. DOI: 10.1016/0092–6566(86)90127–3.
6. Виндекер О. С., Останина М. В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С. Н. Lay (на примере студенческой выборки) // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 1 (30). С. 116–126.
7. Золотарева А. А. Опросник здоровья пациента — 9 (Patient Health Questionnaire-9, PHQ-9): русскоязычная версия [Электронный ресурс]. 2022. URL: https://psytests.org/depr/phq9z-run.html (дата обращения: 20.10.2026).
8. Kroenke K., Strine T. W., Spitzer R. L., Williams J. B. W., Berry J. T., Mokdad A. H. The PHQ-8 as a measure of current depression in the general population // Journal of Affective Disorders. 2009. Vol. 114. No. 1–3. P. 163–173. DOI: 10.1016/j.jad.2008.06.026.

Психологические особенности терапевтического альянса с клиентами разных типов привязанности

Котыгина Елизавета Вадимовна, психолог (г. Москва)

В статье рассматривается проблема влияния типа привязанности клиента на формирование и динамику терапевтического альянса в процессе психологического консультирования. Теоретической основой исследования выступают теория привязанности Дж. Боулби, типология взрослых стилей привязанности К. Бартоломью и Л. Горовица, размерностная модель Р. Фрейли и П. Шейвера, а также концепция рабочего альянса Э. Бордина и модель разрывов и репарации альянса Дж. Сафрана и К. Мурана. Анализируются предполагаемые особенности консультативного взаимодействия с клиентами надежного, тревожного, отвергающе-избегающего и боязливо-избегающего типов привязанности. Особое внимание уделяется проявлениям идеализации консультанта, тревоге расставания, эмоциональному дистанцированию, интеллектуализации и различным типам разрывов терапевтического альянса. Обосновывается необходимость комплексной диагностики привязанности и параметров консультативного процесса с использованием самоотчетных методик, шкал терапевтического альянса и экспертного наблюдения.

Ключевые слова: *привязанность, взрослый тип привязанности, психологическое консультирование, терапевтический альянс, идеализация консультанта, сопротивление, разрывы альянса, эмоциональное дистанцирование.*

Современное психологическое консультирование развивается в направлении все большей индивидуализации психологической помощи. Эффективность консультативного процесса определяется не только выбором конкретных методов и техник, но и особенностями взаимодействия между клиентом и психологом. Одним из центральных факторов, определяющих это взаимодействие, является терапевтический альянс, включающий согласованность целей и задач работы, а также эмоциональную связь между участниками консультирования [1].

Важную роль в формировании альянса могут играть устойчивые способы построения близких отношений, складывающиеся на основе раннего опыта взаимодействия со значимыми взрослыми. В рамках теории привязанности Дж. Боулби они рассматриваются как внутренние рабочие модели, определяющие ожидания человека относительно собственной ценности, доступности других людей и возможности получения поддержки [2]. В ситуации психологического консультирования данные модели актуализируются особенно интенсивно, поскольку клиент обращается к специалисту в состоянии эмоциональной уязвимости и нуждается в профессиональной помощи.

Клиент может воспринимать консультанта как потенциально надежную фигуру, способную обеспечить безопасность и поддержку, либо, напротив, как человека, от которого следует дистанцироваться и защищать соб-

ственную автономию. В зависимости от актуализируемого типа привязанности меняются способы выражения эмоций, готовность к сотрудничеству, степень доверия, характер сопротивления и реакция на завершение сессии или временное отсутствие консультанта.

Актуальность изучения данной проблемы обусловлена тем, что консультативная практика нуждается в более точном понимании индивидуальных различий клиентов. Унифицированная стратегия взаимодействия может оказаться эффективной для одних клиентов, но усиливать тревогу, сопротивление или дистанцирование у других. В связи с этим учет типа привязанности позволяет не только лучше понять поведение клиента, но и своевременно адаптировать стиль работы специалиста.

Цель статьи — теоретически обосновать связь между типом привязанности клиента и особенностями формирования терапевтического альянса в процессе психологического консультирования.

Теория привязанности была разработана Дж. Боулби для объяснения закономерностей эмоциональной связи ребенка с первичной фигурой заботы. Согласно данной концепции, привязанность представляет собой первичную мотивационную систему, обеспечивающую поиск близости, защиты и эмоциональной регуляции в ситуации угрозы или дискомфорта [2].

Важным понятием теории являются внутренние рабочие модели. Они включают представления человека о себе и других людях. Положительная модель себя связана с ощущением собственной ценности и права на поддержку, тогда как негативная модель себя — с сомнениями в собственной привлекательности и страхом отвержения. Модель другого отражает ожидания относительно доступности, надежности и отзывчивости окружающих.

В дальнейшем идеи Боулби были развиты в исследованиях М. Эйнсворт, М. Мейн и других авторов. Первоначально типы привязанности изучались преимущественно у детей, однако позднее было показано, что сформированные в раннем возрасте способы регуляции близости могут проявляться и в отношениях взрослых.

К. Бартоломью и Л. Горовиц предложили четырехкатегориальную модель взрослых типов привязанности, основанную на сочетании двух параметров: модели «Я» и модели «Другого» [3].

Надежный тип характеризуется положительными представлениями о себе и других. Люди с таким типом привязанности способны доверять, обращаться за поддержкой, сохранять эмоциональную близость и одновременно поддерживать автономию.

Озабоченный, или тревожный, тип сочетает негативную модель себя с относительно позитивной моделью другого. Для него характерны страх отвержения, повышенная потребность в подтверждении значимости и чувствительность к признакам эмоционального дистанцирования.

Отвергающе-избегающий тип основывается на позитивной модели себя и негативной модели других. Такой человек стремится к автономии, избегает зависимости и может обесценивать значимость близких отношений.

Боязливо-избегающий тип характеризуется негативными моделями и себя, и других. Он предполагает сочетание сильной потребности в близости со страхом эмоциональной уязвимости и возможного отвержения.

В современных исследованиях все чаще используется не категориальный, а размерностный подход к привязанности. В рамках модели ECR привязанность описывается с помощью двух континуумов: тревожности и избегания [4]. Тревожность отражает страх быть отвергнутым или покинутым, а избегание — дискомфорт в ситуации близости и зависимости от другого.

Размерностный подход имеет важное значение для консультативной практики, поскольку позволяет учитывать не только условный тип привязанности, но и степень выраженности отдельных характеристик. Два клиента могут быть отнесены к одной категории, но существенно различаться по уровню тревожности, избегания и способности к формированию доверительного контакта.

Понятие терапевтического альянса первоначально развивалось в психоаналитической традиции, однако позднее приобрело общетеоретическое значение. Э. Бордин определил рабочий альянс как структуру, включающую три компонента: согласованность целей, согласованность задач и эмоциональную связь [1].

Согласованность целей означает, что клиент и консультант имеют сходное понимание желаемых результатов работы. Согласованность задач предполагает принятие способов и процедур, с помощью которых эти результаты будут достигаться. Эмоциональная связь включает доверие, уважение, принятие и ощущение безопасности во взаимодействии.

Альянс не является раз и навсегда сформированной характеристикой отношений. Он динамичен и может усиливаться или ослабевать на разных этапах консультирования. Особое значение имеет концепция разрывов и репарации альянса Дж. Сафрана и К. Мурана [5]. Авторы выделяют два основных типа разрывов.

Разрывы по типу отстранения характеризуются снижением эмоциональной вовлеченности, формальным согласием, молчанием, интеллектуализацией, сменой темы или отказом от обсуждения переживаний. Клиент может внешне соглашаться с консультантом, но при этом внутренне прекращать участие в совместной работе.

Разрывы по типу конфронтации проявляются в критике консультанта, предъявлении претензий, спорах, обесценивании методов или прямом выражении недовольства. Такие реакции могут отражать не только реальные недостатки консультативного процесса, но и трудности клиента в регуляции тревоги, связанной с угрозой отвержения.

С точки зрения теории привязанности разрывы альянса могут рассматриваться как актуализация привычных стратегий регуляции близости. Клиенты с высоким уровнем тревожности могут усиливать требования к консультанту и стремиться к максимальному сближению.

Клиенты с выраженным избеганием, напротив, склонны дистанцироваться и минимизировать значимость эмоционального контакта.

В таблице 1 представлены предполагаемые проявления различных типов привязанности в консультативном процессе.

Таблица 1. **Предполагаемые проявления различных типов привязанности в консультативном процессе**

Тип привязанности	Возможные особенности контакта	Вероятные риски для альянса	Предпочтительный фокус консультанта
Надежный	Доверие, открытость, способность к сотрудничеству и автономии	Ситуативные разногласия без выраженной деструкции контакта	Совместная постановка целей, поддержка самостоятельности клиента
Тревожный / озабоченный	Поиск подтверждения принятия, повышенная чувствительность к дистанции, идеализация	Тревога расставания, конфронтационные претензии, зависимость от оценки специалиста	Предсказуемый сеттинг, контейнирование аффекта, развитие автономии
Отвергающе-избегающий	Интеллектуализация, контроль, эмоциональная сдержанность, формальное сотрудничество	Отстранение, обесценивание помощи, преждевременное прекращение работы	Постепенное углубление контакта, уважение автономии, мягкая работа с чувствами
Боязливо-избегающий	Колебания между приближением и дистанцированием, нестабильность доверия	Смена идеализации и обесценивания, острые разрывы альянса	Максимальная предсказуемость, четкие границы, репарация разрывов

Клиенты с надежным типом привязанности, как правило, обладают более высокой способностью к доверию и сотрудничеству. Они могут сообщать о трудных переживаниях, не воспринимая сам факт эмоциональной уязвимости как угрозу собственной ценности. Для них характерна готовность использовать консультанта как источник поддержки, сохраняя при этом собственную субъектность.

В консультативном процессе такие клиенты, предположительно, легче участвуют в формулировании целей и задач, способны открыто выражать несогласие и обсуждать возникающие трудности. При появлении напряжения они чаще используют прямую коммуникацию, а не избегание или косвенное отреагирование.

Это не означает, что у надежно привязанных клиентов отсутствуют проблемы в альянсе. Однако их затруднения с большей вероятностью становятся предметом открытого обсуждения и могут быть конструктивно переработаны. Важным ресурсом этой группы является способность воспринимать временные ограничения, паузы и завершение консультирования без выраженной тревоги сепарации.

Клиенты с тревожным типом привязанности особенно чувствительны к сигналам возможного отвержения. В отношениях с консультантом это может проявляться в повышенной потребности в подтверждении принятия, внимательном отслеживании интонаций и реакций специалиста, а также в стремлении получить дополнительные заверения в значимости совместной работы.

Одним из возможных феноменов является идеализация консультанта. Специалист может восприниматься как исключительно компетентный, понимающий и способный решить все проблемы клиента. Идеализация может временно снижать тревогу, однако при ее устойчивом характере она препятствует формированию автономии и реалистичного представления о консультативных отношениях.

Для тревожных клиентов потенциально значимой является тема завершения сессии. При приближении конца встречи могут усиливаться эмоциональные проявления, появляться новые срочные темы, просьбы продлить разговор или внеплановые обращения между сессиями. Подобные реакции не следует автоматически рассматривать как манипуляцию. Они могут выражать переживание угрозы утраты контакта.

Возможны и конфронтационные разрывы альянса. Если ожидания клиента не оправдываются, идеализация может сменяться обидой, обвинениями или сомнением в искренности консультанта. Поэтому специалисту важно поддерживать предсказуемый сеттинг, заранее обсуждать правила контакта и мягко возвращать клиенту ответственность за собственные решения.

Для клиентов с отвергающе-избегающим типом обращение за психологической помощью может быть связано с внутренним конфликтом. С одной стороны, человек признает необходимость поддержки, с другой — стремится не демонстрировать зависимость и уязвимость.

В консультировании это может выражаться в интеллектуализации, подробном описании событий без доступа к эмоциональному содержанию, минимизации трудностей и подчеркнутой самостоятельности. Клиент может активно выполнять формальные задания, но избегать обсуждения чувств и отношений с консультантом.

Эмоциональная связь в альянсе у таких клиентов может формироваться медленнее. Попытки специалиста ускорить сближение, требовать открытого выражения чувств или преждевременно интерпретировать защитные процессы способны усиливать дистанцирование.

Разрывы альянса у избегающих клиентов чаще могут принимать форму отстранения. Клиент формально соглашается с консультантом, отвечает кратко, меняет тему или внезапно прекращает работу, объясняя это отсутствием необходимости в дальнейшей помощи. Важным направлением работы становится создание безопасного опыта, в котором близость не отменяет автономию, а выражение эмоций не ведет к потере контроля.

Боязливо-избегающий тип привязанности предполагает одновременное наличие потребности в поддержке и страха перед близостью. Взаимодействие с консультантом может быстро колебаться между стремлением к контакту и резким дистанцированием.

Для таких клиентов потенциально характерна смена идеализации консультанта его обесцениванием. Специалист сначала может восприниматься как единственный человек, способный помочь, а затем — как опасный, контролирующий или некомпетентный. Такие колебания требуют от консультанта высокой устойчивости, ясности границ и способности сохранять рабочий контакт без ответной конфронтации.

Особое значение приобретает последовательность консультативного процесса: предсказуемое расписание, ясные договоренности, обсуждение возникающих разрывов и уважение к темпу клиента. Вместе с тем чрезмерная дистанция специалиста может усиливать страх отвержения, а чрезмерная эмоциональная интенсивность — страх поглощения.

Для проверки теоретических положений целесообразно использовать комплексный дизайн исследования, сочетающий количественные и качественные методы.

В качестве основной методики диагностики привязанности может применяться опросник ECR, позволяющий оценить уровни тревожности и избегания. Для анализа особенностей раннего опыта целесообразно использовать опросник родительской привязанности взрослых. Характеристики интерперсонального поведения могут изучаться с помощью метода диагностики межличностных отношений Т. Лири.

Терапевтический альянс может измеряться посредством Working Alliance Inventory, включающей шкалы целей, задач и эмоциональной связи. Важно предусмотреть возможность получения оценок как клиента, так и консультанта. Это позволит сопоставить субъективное восприятие альянса разными участниками взаимодействия.

Для изучения идеализации, тревоги расставания, интеллектуализации и разрывов альянса может быть разработан стандартизированный протокол экспертного наблюдения. Его применение требует четких операциональных критериев и предварительной проверки согласованности оценок экспертов.

Планируемая выборка может включать взрослых клиентов, проходящих индивидуальное консультирование. При формировании выборки следует учитывать возраст, пол, длительность консультирования, тип запроса и опыт предыдущего обращения за психологической помощью. Эти переменные могут влиять на особенности альянса и поэтому должны фиксироваться как дополнительные параметры.

Для статистической обработки данных могут использоваться описательная статистика, критерий Краскела–Уоллиса для сравнения четырех групп, критерий Манна–Уитни для попарных сравнений и коэффициент ранговой корреляции Спирмена для анализа связей между тревожностью, избеганием и параметрами консультативного процесса.

При интерпретации результатов необходимо избегать жесткого отождествления типа привязанности с определенным поведением. Тип привязанности задает вероятностные тенденции, но их конкретное проявление зависит от особенностей запроса, личности консультанта, используемого подхода, стадии работы и контекста консультирования.

Теоретический анализ показывает, что тип привязанности клиента может рассматриваться как значимый фактор, влияющий на формирование и динамику терапевтического альянса. Внутренние рабочие модели привязанности определяют ожидания клиента относительно доступности и надежности консультанта, особенности обращения за поддержкой, способы регуляции эмоционального напряжения и характер реакции на дистанцию.

Для клиентов с надежным типом привязанности предполагаются более высокая готовность к сотрудничеству, способность к конструктивному обсуждению трудностей и устойчивость эмоциональной связи. Тревожный тип может проявляться в идеализации консультанта, повышенной тревоге расставания, стремлении к подтверждению принятия и конфронтационных разрывах альянса. Отвергающе-избегающий тип вероятно связан с интеллектуализацией, дистанцированием, сниженной готовностью к эмоциональному контакту и разрывами по типу отстранения. При боязливо-избегающем типе возможны колебания между идеализацией и обесцениванием, приближением и уходом.

Вместе с тем перечисленные характеристики должны рассматриваться не как жесткие диагностические признаки, а как вероятностные паттерны, нуждающиеся в эмпирической проверке. Перспективным направлением является использование комплексного методического подхода, объединяющего самоотчеты клиентов, оценки терапевтического альянса и экспертное наблюдение консультативного процесса.

Результаты будущего исследования могут способствовать развитию дифференцированных стратегий психологического консультирования и повышению эффективности профилактики разрывов терапевтического альянса.

Литература:

1. Bordin E. S. The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance // Psychotherapy: Theory, Research & Practice. 1979. Vol. 16, no. 3. P. 252–260.
2. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books, 1969. 428 p.
3. Bartholomew K., Horowitz L. M. Attachment styles among young adults: a test of a four-category model // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. Vol. 61, no. 2. P. 226–244.
4. Brennan K. A., Clark C. L., Shaver P. R. Self-report measurement of adult attachment: an integrative overview // Attachment Theory and Close Relationships / ed. by J. A. Simpson, W. S. Rholes. New York: Guilford Press, 1998. P. 46–76.
5. Safran J. D., Muran J. C. Negotiating the Therapeutic Alliance: A Relational Treatment Guide. New York: Guilford Press, 2000. 270 p.
6. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change. New York: Guilford Press, 2016. 592 p.
7. Wallin D. J. Attachment in Psychotherapy. New York: Guilford Press, 2007. 368 p.
8. Mallinckrodt B. Attachment, therapeutic alliance, and client progress in psychotherapy // Journal of Counseling Psychology. 2010. Vol. 57, no. 3. P. 306–316.
9. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Прогресс, 1994. 480 с.
10. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. Москва: Академический Проект, 2015. 240 с.

Развитие эмоционального интеллекта у студентов посредством арт-терапевтических занятий

Ломаева Анна Александровна, студент магистратуры
Научный руководитель: Андреева Мария Владимировна, кандидат психологических наук, доцент
Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)

В статье представлен теоретический анализ проблемы развития эмоционального интеллекта у студентов посредствам арт-терапевтических занятий. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов психологического сопровождения студентов в условиях современного динамического мира. Эмоциональный интеллект выступает ключевым фактором профессиональной успешности, способности к лидерству и эффективной коммуникации. Студенческий возраст характеризуется повышенной эмоциональной лабильностью, стрессом и рисками психоэмоционального выгорания, что требует инструментов для развития навыков саморегуляции и понимания своих эмоций. Д. Векслер предлагал классическое представление об интеллекте, которое включало в себя не только лишь умственные способности, но и социальные навыки, умение эффективно взаимодействовать с окружением. Но данные факторы должного внимания исследователей не привлекли, а это привело к пониманию интеллекта как некоего конструкта, отвечающего за решение исключительно логических задач. Выдвигается гипотеза- арт-терапевтическая технология, направленная на развитие эмоционального интеллекта, позитивно влияют на уровень эмоциональной самосознательности, эмпатии и социальных навыков у студентов, что, в свою очередь, приводит к улучшению их академической успеваемости и межличностных отношений. Определяются перспективы эмпирической верификации выдвинутых предположений с применением комплекса валидизированных психодиагностических методик.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, методики развития, арт-терапия, эмоциональная зрелость.*

Development of emotional intelligence in students through art therapy sessions

Lomayeva Anna Aleksandrovna, master's student
Scientific advisor: Andreeva Maria Vladimirovna, candidate of sciences in psychology, associate professor
Udmurt State University (Izhevsk)

The article presents a theoretical analysis of the development of emotional intelligence among students through art therapy sessions. The relevance of the study stems from the need to identify effective methods for providing psychological support to students in

today's dynamic world. Emotional intelligence is a key factor in professional success, leadership capabilities, and effective communication. The student years are characterized by heightened emotional lability, stress, and the risk of psycho-emotional burnout, creating a need for tools to develop self-regulation skills and an understanding of one's emotions. David Wechsler proposed a classic conceptualization of intelligence that encompassed not only mental abilities but also social skills and the capacity to interact effectively with one's environment. However, these factors have not received due attention from researchers, leading to an understanding of intelligence as a construct responsible solely for solving logical tasks. The hypothesis is proposed that an art-therapy technique aimed at developing emotional intelligence positively influences students' levels of emotional self-awareness, empathy, and social skills, which, in turn, leads to improvements in their academic performance and interpersonal relationships. Prospects for the empirical verification of these hypotheses using a set of validated psychodiagnostic methods are outlined.

Keywords: *emotional intelligence, development methods, art therapy, emotional maturity.*

Актуальность данной работы продиктована комплексом взаимосвязанных факторов:

Социально-экономический фактор: В эпоху цифровизации и высокой неопределенности (VUCA-мир) способность распознавать эмоции — как свои, так и окружающих — становится критически важным ресурсом. Эмоциональный интеллект позволяет личности адаптироваться к изменениям и выстраивать конструктивные социальные связи.

Психолого-педагогический фактор: Период обучения в вузе является критическим этапом формирования профессиональной идентичности. Несформированность эмоциональной сферы может привести к академической неуспеваемости, конфликтам в студенческой среде и трудностям в будущей профессиональной деятельности. Арт-терапия, как метод, сочетающий экспрессивную деятельность и психологическое воздействие, предлагает невербальный, безопасный и глубокий способ интеграции эмоционального и когнитивного опыта, что делает её инновационным инструментом в системе студенческого развития.

Цель исследования: определить возможность использования арт-терапевтической технологии для развития эмоционального интеллекта у студентов.

Объект исследования: формирование эмоционального интеллекта у студентов высших учебных заведений посредства арт-терапии.

Предмет исследования: Процессы и методики, используемые для развития эмоционального интеллекта студентов, а также их влияние на личностные и академические результаты обучающихся.

Задачи исследования:

1. Обобщить специальную лингвистическую, психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме развития эмоционального интеллекта у студентов.
2. Выявить трудности развития эмоционального интеллекта у студентов посредствам арт-терапии
3. Провести коррекционную работу по развитию эмоционального интеллекта у студентов посредствам арт-терапии.

Д. Векслер предлагал классическое представление об интеллекте, которое включало в себя не только лишь умственные способности, но и социальные навыки, умение эффективно взаимодействовать с окружением. Но данные факторы должного внимания исследователей не привлекли, а это привело к пониманию интеллекта как некоего конструкта, отвечающего за решение исключительно логических задач [5].

Понятие «эмоциональный интеллект» вошло в научную терминологию благодаря Дж. Майеру и П. Саловею, после выхода в 1990 г. их совместной статьи, которая, по признанию большинства профессионалов, явилась первой публикацией на эту тему. Эмоциональный интеллект в трактовании авторов — это способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, в качестве основы для мышления и принятия решений. Это понимание было близко к традиционным аспектам интеллекта, единственное отличие — в качестве поступающей информации здесь являются настроение и эмоции. «Эмоциональный интеллект», по мнению этих авторов, представляет собой конструкт, состоящий из способности к различению и выражению эмоций, управлению ими и использованию информации, содержащейся в эмоциях, для мышления и деятельности [3].

И. Н. Андреева отмечала, что на формирование и развитие эмоционального интеллекта влияют биологические и социальные факторы [2]. Д. В. Люсин предложил концепцию эмоционального интеллекта, относительно схожую с теорией Р. Бар-Она 4]. В ней автор определяет эмоциональный интеллект как совокупность способностей, позволяющих понимать свои и чужие эмоции — способность обнаружить факт наличия эмоции, распознать, определить ее, умение осознать причины, вызвавшие ту или иную эмоцию и предугадать последствия ее проявления, а также управлять эмоциями — умение регулировать интенсивность эмоций, их видимое проявление, способность пожеланию, свободно вызвать нужную эмоцию.

Подростковый возраст характеризуется развитием самосознания, ценностных установок и мировоззрения, которые значительно влияют на развитие эмоциональной сферы, обогащая ее высшими эмоциями. Подросток начинает по-новому оценивать свои переживания, умеет скрывать их. Согласно исследованиям А. Г. Закаблука у подростков по сравнению со школьниками младших классов увеличивается объем понятий, обозначающих эмоции радости и страха.

По результатам эмпирического исследования А. Я. Чебыкиным и И. Г. Павловой выделены основные этапы становления эмоциональной зрелости в подростковом и юношеском возрасте:

1. 11–13 лет. В этом возрасте отмечается ослабление саморегуляционного и эмпатийного компонентов, повышается эмоциональная выразительность. Но в конце периода отмечается уравновешивание всех компонентов, которые организуют адекватность эмоциональной реакции;

2. 14–15 лет. Эмоциональная саморегуляция носит произвольный характер. Повышается также значимость сознательной регуляции эмоций и поведения окружающих;

3. 16–17 лет. В данном возрастном периоде повышается эмпатия. При этом в организации адекватного эмоционального реагирования активизируются роли способностей, которые участвуют в организации внутренней деятельности личности. Это этап усовершенствования личностного уровня эмоциональной зрелости;

4. 18–23 года. Для данного возраста характерно повышение всех компонентов эмоциональной зрелости. Ведущая роль в организации адекватного эмоционального реагирования отводится эмпатии [3].

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта в онтогенезе имеет свою специфику, тесно связана с развитием эмоционально-волевой, интеллектуальной, личностной сфер [1].

Гипотеза

Использование методов арт-терапии в процессе обучения студентов является эффективным инструментом развития эмоционального интеллекта, позволяющим повысить уровень эмоциональной саморегуляции, эмпатии и психологической устойчивости в условиях современного динамичного мира. Эмоциональный интеллект является ключевым фактором профессионального успеха и лидерства.

Заключение

Теоретическая значимость: Эмоциональный интеллект (EQ) признается комплексным конструктом, включающим не только когнитивные, но и социально-эмоциональные навыки (умение распознавать, понимать и управлять своими и чужими эмоциями).

Возрастной аспект: Процесс становления эмоциональной зрелости проходит через определенные этапы (от ослабления саморегуляции в 11–13 лет до формирования устойчивой эмпатии и осознанной саморегуляции в период 18–23 лет), что делает студенческий возраст идеальным для целенаправленной коррекционной работы.

Итоговый вектор: Арт-терапия рассматривается как безопасный, невербальный и глубокий способ интеграции эмоционального и когнитивного опыта, необходимый для успешной адаптации студентов к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. — СПб.: БХВ-Петербург, 2012–288 с.
2. Андреева И. Н. Предпосылки Развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии.-2007. — № 5. — С. 57–65.
3. Андреева В. В., Емельянова Л. Н. Психолого-педагогические предпосылки развития эмоционального интеллекта у студентов // Пути и формы совершенствования фармацевтического образования (материалы 6-й Международной научно-методической конференции «Фармобразование 2016»). 2016. С.10–12
4. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В.Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2004

Особенности мотивации у людей пенсионного возраста

Миронова Ольга Николаевна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

Данный анализ представляет собой детальный обзор и синтез ключевых идей, методологических подходов и результатов 10 современных российских научных публикаций, посвящённых психологии позднего возраста. Исследования охватывают широкий спектр тем: от фундаментальных особенностей «третьего возраста» и специфики психологического времени до практических аспектов благополучия, адаптации к пенсии и факторов успешного старения. Анализ выявляет общие тенденции и теоретические расхождения в данной области, подчёркивая переход от модели пассивного старения к концепциям активности, субъектности и потенциала развития. Особое внимание уделяется взаимовлиянию когнитивных, эмоциональных, личностных и социальных переменных.

Ключевые слова: *психология пожилого возраста, успешное старение, психологическое благополучие, адаптация к пенсии, субъективный возраст, психологическое время, жизнеспособность, социальная активность, самооценка, поздняя субъектность, нейропластичность.*

Peculiarities of motivation in people of retirement age

Mironova Olga Nikolayevna, master's student
Moscow Psychological and Social University

This analysis is a detailed review and synthesis of key ideas, methodological approaches and the results of 10 modern Russian scientific publications on late-life psychology. The research covers a wide range of topics, from the fundamental features of the «third age» and the specifics of psychological time to practical aspects of well-being, adaptation to retirement, and factors of successful aging. The analysis reveals general trends and theoretical discrepancies in this area, emphasizing the transition from the model of passive aging to the concepts of activity, subjectivity and development potential. Special attention is paid to the mutual influence of cognitive, emotional, personal and social variables.

Keywords: *psychology of the elderly, successful aging, psychological well-being, adaptation to retirement, subjective age, psychological time, resilience, social activity, self-esteem, late subjectivity, neuroplasticity.*

Современная демографическая тенденция к старению населения делает изучение психологии пожилого возраста актуальной научной задачей. Традиционный взгляд, фокусирующийся на утратах, уступает место парадигме развития, потенциала и успешного старения. Цель данного анализа — выявить ключевые подходы и конструкты в современной отечественной науке на основе десяти научных статей (2015–2024 гг.). Анализ направлен на систематизацию представлений о «третьем возрасте», факторах психологического благополучия и жизнеспособности, особенностях самовосприятия и адаптации. Исследования демонстрируют переход от изучения общих особенностей к анализу конкретных ресурсов и механизмов, определяющих вариативность старения. Успешное старение рассматривается как многомерный феномен, формирующийся на стыке когнитивных, личностных и социальных факторов. Последующий обзор раскрывает вклад каждой работы и определяет перспективные направления дальнейших исследований.

Теоретико-методологические основы и интегративные модели

Ряд работ закладывает фундаментальные основы для понимания позднего возраста. Как отмечают Ахрямкин Т. А. и Вельш В. В. (2019), «третий возраст» можно концептуализировать как самостоятельный этап геронтогенеза, характеризующийся не редукцией, а трансформацией психологических функций, с акцентом на «интеграции жизненного опыта, ревизии смысловых структур и потенциальной возможности актуализации резервных форм социальной и личностной реализации» после завершения профессиональной деятельности. Как отмечает Т. А. Ахрямкина, «третий возраст — это время реализации творческого потенциала, возможность дальнейшего личностного развития» [5, с. 196]. Таким образом, данная публикация имеет методологическое значение.

Развивая эту тему, Сергиенко Е. А. и Харламенкова Н. Е. (2018) не просто процитировали предшественников, а эволюционировали от общего методологического подхода к конкретной теоретической модели.

Их заслуга в том, что они объединили ключевые компоненты, выделенные ранее, в целостную схему. Ключевая ценность модели 2018 года заключается в демонстрации синергии. Это принципиальный шаг вперед по сравнению с простым перечислением факторов успешного старения. Эта модель переводит понимание успешного старения с перечня «что важно» на уровень объяснения «как именно» различные аспекты человеческого функционирования — разум, личность и поведение в социуме — взаимно усиливают друг друга, создавая целостный феномен благополучной жизни в позднем возрасте.

Данилова А. А. и Забелина Е. В. (2022), анализируя концепции темпоральности, синтезировали данные о специфике восприятия времени в позднем возрасте, указывая на «субъективное ускорение времени, сокращение будущей перспективы при росте значимости осмысленного настоящего» и обосновывая связь этой временной компрессии с экзистенциальными задачами периода жизни. Это не просто «остановка времени», а его качественная перестройка, которая при успешном развитии позволяет достичь чувства цельности и удовлетворения жизнью, несмотря на её физические ограничения.

Кризис перехода и поиск новой идентичности

Особое внимание уделяется критическому периоду выхода на пенсию. Шакуровой Л. В., Халфиной Р. Р., Нуховой М. В. (2018) проведен системный анализ нормативного кризиса перехода в пенсионный статус как многоуровневого процесса дезинтеграции-реинтеграции. Выделены ключевые зоны дезадаптации: ролевой вакуум, редукция социального поля, нарушение темпорального ритма. Таким образом, работа обосновывает необ-

ходимость поэтапной психопрофилактической работы, направленной на формирование адаптивных копинг-стратегий и проектирование постпрофессиональной жизненной траектории. В заключение, можно утверждать, что представленные исследования вносят значительный вклад в понимание психологии позднего возраста.

Теоретико-прикладное исследование Сусловой Т. Ф. (2017) раскрывает компенсаторные и ресурсные функции социальной активности в период ролевой перестройки после выхода на пенсию. На основе типологизации форм активности (формальная, неформальная, досуговая) доказана их опосредующая роль в сохранении социального статуса, конструировании новой идентичности и профилактике аномии. Поэтому, выводы обосновывают целесообразность программ стимулирования общественной вовлеченности в предпенсионном и раннем пенсионном периодах. Однако, эффективность таких программ может зависеть от индивидуальных особенностей.

На материале биографических интервью (n=45) Рябикиной З. И., Мироновой Е. Р., Лавровой О. А. (2024) применен феноменологический анализ для изучения трансформации субъектности в условиях утраты профессиональной идентичности. Идентифицированы специфические паттерны: реконструкция субъектной позиции через наставничество, трансляцию ценностных ориентиров и создание новых регуляторных практик. Между тем, исследование расширяет представления о гетерохронности развития субъектности в позднем онтогенезе.

Исследование Гудзовской А. А. (2018) выявляет различия в нарративных самоописаниях у разных типов старения. Контент-анализ определил ключевые признаки Я-концепции: темпоральную локализацию, валентность самооценки и степень её дифференцированности. Как отмечает автор, «представленность и интегрированность настоящего и будущего в структуре нарратива оказываются ключевым маркером субъективного благополучия в позднем возрасте» [7, с. 47]. Установлено, что успешному старению соответствует сложная, ориентированная на будущее идентичность, в отличие от ригидной негативной саморефлексии при дисгармоничных типах. Работа подчёркивает вариативность процессов старения.

Ключевые психологические ресурсы и предикторы адаптации

Эмпирические исследования выявляют конкретные факторы, определяющие качество жизни и адаптацию, выходя за рамки общих теоретических моделей. Наряду с резилентностью, устойчиво значимыми предикторами оказываются смысложизненные ориентации, общий уровень субъективного благополучия и качество социальных связей. Эти конструкты образуют взаимосвязанную систему, поддерживающую человека в условиях изменений и стресса. Так, Васильева С. Н. (2023) исследует резилентность как системный ресурс адаптации в позднем возрасте, подчеркивая её динамическую природу. В её работе предложена трёхкомпонентная модель, включающая когнитивно-оценочный, эмоционально-регуляторный и поведенческий компоненты, которая объясняет до 35 % дисперсии показателей психологической адаптированности (R^2=0,347). Результаты подтверждают компенсаторную функцию резилентности при совладании с возрастными стрессорами, такими как ухудшение здоровья и социальные потери.

Борисов Г. И. и др. (2022) операционализировали конструкт психологического благополучия (ПБ) в позднем возрасте на основе интеграции эвдемонистического (самореализация, цель, личностный рост) и гедонистического (удовольствие, позитивный аффект) подходов. Такой синтез позволил преодолеть узкую трактовку благополучия как исключительно эмоционального состояния и включить в него измерение осмысленности жизни, что особенно релевантно для периода поздней взрослости, связанного с переоценкой жизненных целей и адаптацией к новым социальным ролям. Эмпирически подтверждена трёхкомпонентная модель ПБ (аффективный, когнитивный, мотивационно-целевой компоненты), которая демонстрирует хорошие показатели надежности и валидности. Данная модель выступает целостным инструментом для диагностики, где аффективный компонент отражает баланс положительных и отрицательных эмоций, когнитивный –удовлетворенность жизнью в целом и ее ключевыми аспектами, а мотивационно-целевой — наличие жизненных целей, ощущение непрерывности развития и вовлеченности в жизнь. Выявлены значимые корреляции ПБ с социальной поддержкой (β=0.42), субъективным здоровьем (β=0.38) и материальной достаточностью (ρ=0.31), что обосновывает необходимость комплексных психосоциальных интервенций. Полученные данные подчеркивают, что психологическое благополучие пожилых людей формируется в мультифакторной системе взаимосвязей. Сильнейшая связь с воспринимаемой социальной поддержкой указывает на критическую роль сохранения качественных социальных контактов и чувства включенности в социальную сеть для противодействия одиночеству и сохранения смысловой наполненности жизни. Влияние субъективного здоровья (более значимое, чем объективные медицинские показатели) акцентирует важность когнитивных оценок и адаптации к возрастным изменениям. Корреляция с материальной достаточностью, хотя и более умеренная, подтверждает, что базовое ощущение экономической безопасности является важным условием, снижающим хронический стресс и открывающим возможности для активной и осмысленной жизни. Таким образом, результаты исследования указывают на целесообразность разработки комплексных интервенций, выходящих за рамки индивидуальной психологической помощи. Ограничениями исследования, намечающими перспективы дальнейших работ, являются кросс-секционный дизайн, не позволяющий устанавливать причинно-следственные связи, и выборка, преимущественно представленная городскими жителями. Перспективным

направлением является лонгитюдное изучение динамики компонентов ПБ и разработка на основе данной модели конкретных оценочных шкал и практических руководств для психологов и социальных работников, занимающихся сопровождением пожилых людей.

В лонгитюдном исследовании (n=287) Мелехина А. И. и Сергиенко Е. А. (2015) методом множественной линейной регрессии определены предикторы диспропорции между хронологическим и субъективным возрастом. В финальную модель вошли: уровень когнитивного функционирования ($\beta=-0.41$, $p<0.01$), выраженность депрессивной симптоматики ($\beta=0.33$, $p<0.05$) и индекс социально-бытовой активности ($\beta=-0.29$, $p<0.05$). Авторы делают вывод, что «данные регрессионного анализа подтверждают концепцию субъективного возраста как интегрального показателя, отражающего совокупность процессов психологического старения» [1, с. 95]. Итак, результаты подтверждают гипотезу о субъективном возрасте как интегральном индикаторе геронтопсихологического статуса. С другой стороны, требуются дополнительные исследования для понимания причинно-следственных связей.

Выводы. Совокупность статей отражает отход от дефицитарной модели старения к моделям развития, активности и успешного старения (SOC — селекция, оптимизация, компенсация; модель «продуктивного старения»).

В качестве ключевых детерминант качества жизни в позднем возрасте во всех работах, прямо или косвенно, выступают: социальная активность, сохранение субъектности/автономии, позитивная Я-концепция и когнитивная сохранность.

В области присутствуют как фундаментальные теоретические обзоры (Данилова, Сергиенко), так и современные эмпирические исследования, применяющие количественные (Борисов, Мелехин, Васильева) и качественные (Рябикина, возможно, Гудзовская) методы. Многие исследования прямо указывают на области для применения: разработка программ психологической подготовки к пенсии, создание клубов и волонтёрских программ для пожилых, тренинги когнитивных функций и развитие жизнеспособности.

На основе проведённого анализа очевидна необходимость перехода от констатации взаимосвязей к изучению глубинных механизмов. Перспективным направлением представляется изучение корреляционных и причинно-следственных связей между конкретными типами мотивации (например, мотивацией достижения против аффилиации), динамикой когнитивных функций (память, исполнительные функции) и показателями нейропластичности в позднем онтогенезе. Такие исследования на стыке психологии личности, когнитивной психологии и нейронауки позволят создать более целостную биопсихосоциальную модель старения и разработать научно обоснованные методы поддержания качества жизни в пожилом возрасте.

Литература:

1. Ахрямкина Т. А., Вельш В. В. Психологические особенности третьего возраста // Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ. 2019. С. 196.
2. Сергиенко Е. А., Харламенкова Н. Е. Психологические факторы благополучного старения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8, Вып. 3. С. 219–233.
3. Данилова А. А., Забелина Е. В. Психологическое время личности пожилых людей: теоретический обзор // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т. 8. № 3. С. 82–94.
4. Шакурова Л. В., Халфина Р. Р., Нухова М. В. Проблема психологической адаптации личности в период выхода на пенсию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–4. С. 325–327.
5. Суслова Т. Ф. Социальная активность личности как детерминанта позитивной адаптации и полноценной жизни в пенсионном возрасте // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 3. С. 63–70.
6. Рябикина З. И., Миронова Е. Р., Лаврова О. А. Особенности проявления субъектных характеристик на поздних этапах жизненного цикла личности (на примере военных пенсионеров) // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Т. 17, № 1. С. 9–25.
7. Гудзовская А. А. Представления о себе пожилых людей с разными типами старения // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 9. № 8.
8. Васильева С. Н. Особенности жизнеспособности человека в пожилом возрасте: результаты эмпирического исследования // Психология. Психофизиология. 2023. Т. 16, № 3. С. 21–32.
9. Борисов Г. И., Дорогина О. И., Зиннатова М. В. и др. Психологическое благополучие лиц пожилого возраста // Lurian Journal. 2022. № 1. С. 49–54.
10. Мелехин А. И., Сергиенко Е. А. Предикторы субъективного возраста в пожилом и старческом возрасте // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 3. С. 185–201.

Промежуточные результаты исследования психобиографических характеристик мужчин и женщин как предиктора их профессионального благополучия и самореализации

Родыгина Дарья Александровна, студент магистратуры
Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)

В статье рассматривается проблема взаимосвязи психобиографических характеристик личности с уровнем профессионального благополучия и самореализации. Цель исследования — изучение психобиографических характеристик мужчин и женщин как предиктора их профессионального благополучия и самореализации. Методология основана на психобиографическом подходе (Б. Г. Ананьев, Е. Ю. Коржова), структурной модели профессиональной самореализации (Е. А. Гавриловой) и методике оценки профессионального благополучия (Е. И. Рут, Л. И. Августова). В ходе исследования были определены компоненты профессиональной самореализации, проведена диагностика психобиографических характеристик и выявлены различия в показателях у мужчин и женщин на выборке 105 респондентов. Результаты выявили, что психобиографические характеристики связаны с типом и уровнем профессиональной самореализации, а также с показателями профессионального благополучия.

Ключевые слова: *субъект, жизненный путь, психобиографические характеристики личности, личностно-профессиональное развитие, развитие личности, психобиографические факторы.*

Введение

В условиях увеличивающейся социальной и политической нестабильности, повышенной динамики изменений в сфере технологий и трансформации принятых форм психологической поддержки, все больше нарастает запрос общества в повышении уровня благополучия и профессиональной самореализации современного индивидуума. В большинстве сфер наблюдается повышение конкуренции среди руководящего состава, что в свою очередь стимулирует управленцев к повышению своих профессиональных и личностных компетенций.

Для большинства руководителей на первый план выходят актуальные вопросы по реализации профессионального потенциала и обретению психологического благополучия. Начиная с XX века, общество ориентирует человека на достижение успеха, движение к вершинам в карьере, социальным отношениям и саморазвитию. Однако, как показывают социологические данные, лишь треть россиян (33 %) считают себя успешными в карьере, при этом почти половина (44 %) видит свой успех лишь время от времени, а 23 % опрошенных отмечают, что пока не достигли профессионального успеха. Главным критерием успеха 68 % респондентов называют удовольствие от работы, 62 % указывают на профессионализм, а половина опрошенных связывает успех именно с профессиональной самореализацией. Данная статистика подтверждает разногласие между запросом общества на достижение успеха и субъективным ощущением благополучия у значительной части населения.

В контексте текущей проблемы, возникает противоречие между высокой социальной значимостью профессиональной самореализации как основного фактора полноценной жизни индивида и недостаточной разработанностью их механизмов формирования в условиях современной профессиональной действительности. Последние научные исследования профессиональной самореализации и благополучия указывают на их связь не только с внешними факторами (социальным статусом, финансовыми результатами, служебным положением), но и с субъективным ощущением персонального жизненного пути, включающего эмоциональные, ценностные и смысловые компоненты [5]. В этой перспективе особое внимание уделяется психобиографическому подходу, ориентированному в сторону модернизации субъективного восприятия жизненного пути личности, опосредующего восприятие профессиональной деятельности и отношение к ней [1; 2].

Теоретическое обоснование

В последние несколько лет психобиографический подход применяется для рассмотрения особенностей профессионального становления, личностного развития и изучения траекторий карьерного роста в условиях быстроменяющихся социальных реалий. Исследования утверждают, что профессиональная самореализация и благополучие связаны с такими психобиографическими характеристиками, как насыщенность жизненного пути событиями, их эмоциональная окраска, значимость события в жизни индивида и направленность во времени, которые не всегда поддаются прямому количественному измерению [1; 6]. Некоторые зарубежные исследования утверждают, что успешность в профессиональной среде формируется путем создания целостной картины субъективного жизненного пути, а не подчеркивания самостоятельных заявленных результатов. Так, в исследованиях биографических предикторов успешности показано, что ключевыми факторами профессионального роста выступают позитивная проекция будущего, способность вспо-

минать радостные события прошлого и гармоничный семейный фон, что указывает на значимость смысловых и ценностных компонентов биографии [7]. В исследованиях профессиональной самореализации подчёркивается роль активных стратегий совладания, осмысленности деятельности и ценностного принятия профессии как факторов благополучия, формируемых на протяжении всей жизни [3; 8].

Изучая психобиографические характеристики мужчин и женщин как предиктор профессионального благополучия и самореализации, следует подчеркнуть, что они определяются не только посредством обоснованных выводов из личных достижений, но и через структуру, состоящую из психоэмоциональных откликов, субъективных смыслов, а также латентных ожиданий, которые зачастую не осознаются самой личностью. Данные компоненты психобиографии сложны для выявления с помощью прямого интервью или анкетирования, по причине того, что обширная часть оценок личностной биографии носит латентный характер. Применение психобиографического подхода в текущем исследовании полагается методологически обоснованным, так как данные методы обеспечивают доступ к недостаточно осознаваемым составляющим жизненного пути; позволяют реконструировать субъективную картину пути личности; учитывают эмоционально-оценочный уровень восприятия событий, критически важный для понимания профессионального благополучия [9].

Методика «Психологическая автобиография» позволяет переводить реакции респондента на значимые жизненные события в оценочное и субъективное отношение к собственному прошлому, настоящему и будущему, а также предполагает анализ продуктивности восприятия образов жизненного пути, оценку событий и степени их влияния на профессиональную деятельность [10].

В результате эмпирического исследования, главным этапом исследования становится изучение психобиографических характеристик мужчин и женщин как предиктора их профессионального благополучия и самореализации. При организации эмпирического исследования главными задачами выступают: определение психобиографических характеристик личности, значимых для профессиональной самореализации; выявление характеристик профессионального благополучия и самореализации мужчин и женщин с разным уровнем выраженности психобиографических характеристик; установление связи компонентов профессионального благополучия и самореализации с психобиографическими характеристиками личности; проведение сравнительного анализа психобиографических характеристик у мужчин и женщин.

Материалы и методы

В эмпирическом исследовании приняли участие 105 респондентов в возрасте от 35 до 60 лет (средний возраст — 48,3 года), занимающих руководящие должности в различных организационных структурах, а также владеющих собственными предприятиями. Средний стаж на руководящей должности — 10,1 лет. Гендерный состав: 42 мужчины и 63 женщины. Высшее образование имеют 58 женщин и 34 мужчины, остальные — среднее специальное. В браке на момент вступления в должность находились 48 женщин и 36 мужчин. Из полных семей — 53 женщины и 34 мужчины.

Для сравнения показателей взаимосвязи психобиографических характеристик мужчин и женщин с профессиональной самореализацией использовался U-критерий Манна-Уитни (выбор непараметрического критерия обусловлен отсутствием нормального распределения признаков в выборке). В ходе сравнительного анализа выявлены значимые различия ($p < 0,05$) по ряду показателей, представленных в таблицах 1 и 2.

Результаты и их обсуждение

В результате исследования обнаружено, что психобиографические характеристики мужчин образуют совокупность, которой можно присвоить наименование «внешне-

Таблица 1. **Сравнительный анализ показателей профессиональной самореализации и благополучия у мужчин и женщин**

Наименование критерия	Критерий достоверности		Среднее значение		Средние ранги	
	U-критерий	Уровень значимости (p)	Женщины	Мужчины	Женщины	Мужчины
Профессиональный рост	998,000	0,033	23,10 (низ.)	21,64 (низ.)	58,16	45,26
Профессиональные цели	988,500	0,028	22,68 (низ.)	20,45 (низ.)	58,31	45,04
Профессиональное развитие	970,000	0,021	45,78 (выс.)	42,10 (выс.)	58,60	44,60
Профессиональное благополучие (общий показатель)	1010,500	0,041	134,83(сред.)	127,64 (низ.)	57,96	45,56

Таблица 2. **Сравнительный анализ показателей психобиографических характеристик у мужчин и женщин**

Наименование критерия	Критерий достоверности		Среднее значение		Средние ранги	
	U-критерий	уровень значимости (p)	женщины	мужчины	женщины	мужчины
Внешнее благополучие	950,500	0,014	4,83 (сред..)	5,67 (сред.)	47,09	61,87
Сверхвключенность	1020,000	0,043	2,84 (сред.)	3,45 (выс.)	48,19	60,21
Семейный перфекционизм	854,000	0,002	4,86 (сред.)	5,95 (сред.)	45,56	64,17
Общий балл семейной дисфункции	904,000	0,006	38,84 (сред.)	44,21 (сред.)	46,35	62,98
Будущие радостные события (антиципация)	957,500	0,017	3,97 (низ.)	5,40 (сред.)	47,20	61,70
Вид события: Общество	1069,500	0,004	0,05 (низ.)	0,26(низ.)	48,98	59,04
Вид события: Материальное положение	1038,000	0,041	0,62(низ.)	1,07(низ.)	48,48	59,79

компенсаторные». Значения в таблице 2 демонстрируют, что у мужчин повышены показатели семейной дисфункции: сверхвключенность (3,45; p = 0,043), семейный перфекционизм (5,95; p = 0,002) и общий балл семейной дисфункции (44,21; p = 0,006). Отсюда следует, что в их родительских семьях преобладали высокие требования и стандарты, критика, контроль над всеми сферами жизни ребёнка, а также подавление эмоций.

Выявленные биографические факторы связаны с показателями профессиональной самореализации. У мужчин повышен фактор внешнее благополучие (5,67; p = 0,014), что свидетельствует о фокусе внимания на положение в обществе и материальный достаток. Наряду с этим, данные таблицы 1 у мужчин снижены по показателям профессионального развития (42,10; p = 0,021), профессиональных целей (20,45; p = 0,028) и профессионального благополучия в целом (127,64; p = 0,041).

В результате образуется взаимосвязанная структура: семейная дисфункциональность (перфекционизм, сверхвключенность, критика) создает условия для формирования ориентации на внешние достижения в профессии, как способа подтверждения собственной компетентности, и как итог, происходит формирование компенсаторной профессиональной самореализации, где должность и статус выступают механизмом для восполнения нехватки внутренних ресурсов. Структура подтверждается данными, что мужчины значительно чаще планируют будущие радостные события (5,40; p = 0,017), делают акцент на события, связанные с обществом (0,26; p = 0,004) и материальным положением (1,07; p = 0,041). Мужской взгляд на будущее в позитивном ракурсе создает, своего рода, компенсацию, он помогает сформировать оптимистичный взгляд на жизнь, в результате чего, вырабатываются мотивация и ресурсы для преодоления текущих трудностей, при этом ориентация на общество и материальное положение закрепляют внешние критерии успеха.

У женщин психобиографические характеристики образуют иной комплекс — «внутренне-рефлексивный». Их показатели семейной дисфункции значительно ниже мужских, что подтверждает наличие более спокойной и благоприятной семейной среды. Данные таблицы 1 демонстрируют, что у женщин преобладают более высокие показатели профессионального развития (45,78; p = 0,021), профессиональных целей (22,68; p = 0,028), профессионального роста (23,10; p = 0,033) и профессионального благополучия (134,83; p = 0,041).

Результаты позволяют утверждать о наличии взаимосвязи между менее дисфункциональными семейными реалиями и более высокой внутренней профессиональной самореализацией. Фокус внимания у женщин сконцентрирован на выполнении деятельности, на развитие личности и поиск глубинных смыслов в профессии, а не на внешние проявления факторов успеха. Их субъективное чувство удовлетворения зависит от внутреннего ощущения развития и прогресса. Данные согласуются с результатами М. А. Григорьевой и Е. М. Тарасовой, которые подчеркнули важность для женщин профессионального роста, связанного не только с движением по карьерной лестнице, но и с внутренним чувством прогресса и совершенствования.

Результаты сравнительного анализа дают возможность сформировать целостный взгляд на взаимосвязь психобиографии и профессиональной самореализации, психобиографические характеристики не просто являются «сопутствующими», но и опосредуют характер профессиональной самореализации.

У мужчин факторы семейной дисфункциональности (перфекционизм, сверхвключенность, критика) сопряжены с формированием внешне-компенсаторной модели

профессиональной самореализации: карьера и статус выступают в роли компенсации дефицита внутреннего благополучия, а планирование радостных событий в будущем выполняет функцию защиты в настоящем времени.

У женщин более сбалансированный семейный фон связан с внутренне-рефлексивной моделью: их профессиональная самореализация обусловлена глубинными смыслами, движением к саморазвитию и личностному росту, а чувство удовлетворения зависит от восприятия достижений, а не от внешних атрибутов успеха.

Полученные результаты подтверждают необходимость учёта гендерных различий и психобиографического контекста при разработке программ психологического сопровождения профессионалов, направленных на гармонизацию временной перспективы, переосмысление значимых жизненных событий и восстановление ресурсного потенциала.

Заключение

Таким образом, необходимо рассматривать профессиональную самореализацию не только как самостоятельную единицу характеристики индивида, но и как феномен тесно связанный с индивидуальным опытом, семейной историй и особенностями автобиографической памяти. Современные исследования и результаты текущей работы подчёркивают важность целенаправленного психологического сопровождения профессионалов с учётом их психобиографических характеристик, а также гендерных различий. Программы, направленные на гармонизацию временного контекста, переосмысление существенных событий жизни и восстановление ресурсного потенциала, могут стимулировать к улучшению профессиональной самореализации и снижению риска профессионального выгорания.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 1 / Б. Г. Ананьев. — М.: Педагогика, 1980. — 232 с.
2. Коржова, Е. Ю. Психология жизненных ситуаций / Е. Ю. Коржова, Л. Ф. Бурлачук. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998. — 263 с.
3. Гаврилова, Е. А. Психодиагностическая методика «Тип и уровень профессиональной самореализации»: разработка, описание и психометрия / Е. А. Гаврилова // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. — 2015. — № 3. — С. 19–35.
4. Рут, Е. И., Августова, Л. И. Методика оценки профессионального благополучия (МОБП) / Е. И. Рут, Л. И. Августова.
5. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
6. Синягина, Н. Ю. Психобиографический подход: роль биографических факторов в оценке управленческой деятельности / Н. Ю. Синягина // Образование личности. — 2019. — URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42896039.
7. Khamitov, M., Rajavi, K., Huang, D., Hong, Y. Consumer trust: meta-analysis of 50 years of empirical research // Journal of Consumer Research. —2024.—Vol. 51.—Issue 1.—P. 7–18.
8. Кудинов, С. И. Самореализация как системное психологическое образование / С. И. Кудинов // Ростовская электронная газета. — 2007. — № 16.
9. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. — М.: Эксмо, 2010. — 480 с.
10. Бурлачук, Л. Ф., Коржова, Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. — М.: Росс. пед. агентство, 1998. — С. 142.
11. Холмогорова, А. Б., Воликова, С. В. Семейные эмоциональные коммуникации (СЭК) / А. Б. Холмогорова, С. В. Воликова.
12. Тарасова, Е. М., Григорьева, М. А. Показатели профессиональной самореализации женщин с разным социально-профессиональным статусом // Человеческий капитал. — 2023. — № 5(173). — С. 340–347.

Исследование взаимосвязи психологических границ и профессионального выгорания у волонтеров

Самохина Татьяна Владимировна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В статье представлены результаты прикладного психологического исследования, направленного на верификацию характера взаимосвязи между параметрами психологических границ личности и выраженностью компонентов профессионального выгорания. Выборочную совокупность составили семьдесят человек, разделенных на экспериментальную группу практикующих волонтеров и контрольную группу лиц, не имеющих опыта добровольческой деятельности. Диа-

гностический комплекс был сформирован на основе русскоязычных адаптаций опросников профессионального выгорания К. Маслач и психологических границ личности Э. Хартманна. В ходе математико-статистической обработки полученных данных с помощью t-критерия Стьюдента и коэффициента линейной корреляции r-Пирсона были доказаны значимые различия в проявлениях изучаемых феноменов у представителей обеих групп. Было математически обосновано, что высокая проницаемость и утончение эго-барьеров выступают ключевыми внутренними предикторами нарастания эмоционального истощения и деперсонализации в помогающем поведении. На базе выявленных закономерностей предложена комплексная система практических мер по психопрофилактике выгорания, ориентированная на организационный, методический и индивидуальный уровни сопровождения волонтерской деятельности.

Ключевые слова: *эмпирическое исследование, психологические границы личности, профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция достижений, волонтеры, t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ.*

A study of the relationship between psychological boundaries and professional burnout among volunteers

This article presents the results of an applied psychological study aimed at verifying the nature of the relationship between parameters of an individual's psychological boundaries and the severity of professional burnout components. The sample consisted of 70 individuals, divided into an experimental group of active volunteers and a control group of people with no experience in volunteer work. The diagnostic toolkit was based on Russian-language adaptations of the Maslach Burnout Inventory and Ernest Hartmann's Boundary Questionnaire. Mathematical and statistical analysis of the data using Student's t-test and the Pearson correlation coefficient (r) revealed significant differences in the manifestations of the studied phenomena between the two groups. It was mathematically demonstrated that high permeability and the thinning of ego boundaries serve as key internal predictors for the escalation of emotional exhaustion and depersonalization within the context of helping behavior. Based on these findings, a comprehensive system of practical measures for the psychological prevention of burnout is proposed, encompassing organizational, methodological, and individual levels of support for volunteer activities.

Keywords: *empirical study, psychological boundaries, professional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, reduced personal accomplishment, volunteers, Student's t-test, correlation analysis.*

Введение

Добровольческая деятельность сопряжена с интенсивным межличностным взаимодействием и необходимостью постоянного эмпатического включения в проблемы благополучателей. В отсутствие материального вознаграждения, выступающего внешним компенсатором трудового стресса, психологические ресурсы добровольцев расходуются ускоренными темпами. Большинство прикладных программ профилактики выгорания опираются исключительно на внешние организационные факторы, полностью игнорируя регуляторные свойства индивидуальности. В качестве фундаментального внутреннего щита, модулирующего силу стрессогенных воздействий среды, выступает система психологических границ личности [21]. Выявление четких практических закономерностей, связывающих толщину индивидуальных барьеров [5,6] со структурой выгорания, необходимо для создания научно обоснованных, кастомизированных программ психологического сопровождения персонала помогающих профессий и волонтерских объединений.

Организация и методы эмпирического исследования

Эмпирический этап исследования был организован на базе профильных добровольческих объединений, благотворительных фондов и социальных организаций. Общий объем репрезентативной выборки составил семьдесят человек. С целью обеспечения методической корректности последующих процедур сравнительного анализа вся выборочная совокупность была разделена на две равные независимые подвыборки по тридцать пять человек в каждой. Экспериментальную группу составили респонденты, имеющие опыт регулярной и систематической волонтерской активности в рамках зарегистрированных социальных проектов. Контрольная группа состояла из тридцати пяти респондентов, сопоставимых по социально-демографическим характеристикам.

Для диагностики степени выраженности синдрома профессионального выгорания был применен опросник профессионального выгорания Маслач в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой [4], оценивающий три самостоятельные субшкалы, к которым относятся эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений [22]. Для количественной оценки характеристик психологических барьеров использовался опросник психологических границ личности Хартманна в адаптации О. А. Шамшиковой и В. И. Волоховой [18]. Данный тест позволяет определить положение испытуемого на континууме толстых и тонких границ, где высокие баллы свидетельствуют о повышенной чувствительности и проницаемости барьеров, а низкие баллы маркируют жесткость, когнитивный контроль и изолированность эго-пространства. Математико-статистиче-

ская обработка первичных данных выполнялась с использованием дескриптивного анализа, проверки характера распределения критерием Шапиро-Уилка, расчета параметрического t-критерия Стьюдента для независимых выборок и вычисления коэффициента линейной корреляции r-Пирсона.

Анализ и интерпретация результатов исследования

На первом этапе анализа было проведено сопоставление средних значений выраженности измеряемых признаков с помощью t-критерия Стьюдента, выявившее высокодостоверные различия между волонтерами и лицами, не вовлеченными в добровольчество. При анализе параметров профессионального выгорания было обнаружено, что группа волонтеров характеризуется низкими показателями по субшкале эмоционального истощения и существенно адаптивными баллами по шкале редукции профессиональных достижений в сравнении с контрольной группой. Данный факт указывает на то, что регулярная добровольческая деятельность выступает фактором накопления смыслового и репутационного капитала [12], защищая участников от переживания собственной неэффективности. Сравнительный анализ характеристик эго-границ позволил выявить статистически значимые различия в пользу преобладания более автономных и структурированных границ у лиц, регулярно занимающихся волонтерской деятельностью. Это опровергает обывательское представление о добровольцах как о лицах исключительно с размытыми барьерами [21]. Успешный опыт удержания себя в волонтерской практике требует от субъекта развития способности разделять личные переживания и проблемы подопечных.

Внутри группы волонтеров была зафиксирована сильная положительная корреляция между показателем тонкости границ и субшкалой эмоционального истощения, что математически доказывает роль сверхчувствительности как эндогенного предиктора психического опустошения. Обнаружена положительная корреляция средней силы между тонкостью границ и деперсонализацией, свидетельствующая о том, что волонтеры с высокой проницаемостью барьеров при столкновении со стрессом вынуждены неосознанно прибегать к цинизму и формализму для защиты истощенного психического аппарата от травмирующих стимулов. Отрицательная корреляция между показателем тонкости границ и редукцией профессиональных достижений подтверждает, что утончение эго-барьеров ведет к неуклонному падению профессиональной самооценки и фиксации на личной неэффективности.

Практические рекомендации по профилактике выгорания

На основе выявленных закономерностей был разработан комплекс практических рекомендаций. На организационном уровне руководителям и координаторам добровольческих движений рекомендуется внедрить обязательный входной психологический ассессмент на основе экспресс-диагностики эго-границ. Лиц, демонстрирующих экстремально тонкие и уязвимые границы, целесообразно на начальных этапах направлять на функциональные позиции, исключающие прямую работу с тяжелыми категориями благополучателей. Административному аппарату необходимо регламентировать должностные роли и инструкции, полностью исключая ситуации ролевого конфликта и стихийного расширения зоны ответственности волонтера.

Программы социально-психологических тренингов должны быть переориентированы на развитие ассертивного поведения, обучение навыкам уверенного отказа [2] и техникам психологической отстраненности. На индивидуальном уровне саморегуляции волонтерам рекомендуется установить жесткое эмоциональное эмбарго на обсуждение волонтерских задач вне времени добровольческой активности, разделяя сферы помогающего поведения и личной жизни.

Заключение

В ходе исследования доказано, что успешность волонтерской деятельности и сохранение психического здоровья добровольцев напрямую зависят от сформированности и гибкости их индивидуальных психологических барьеров. Внедрение предложенных рекомендаций в практику управления социальными и благотворительными проектами позволит существенно снизить уровень текучести персонала, оптимизировать психологический климат внутри команд и обеспечить долгосрочную профессиональную надежность участников добровольческих движений.

Литература:

1. Аммон, Г. Динамическая психиатрия / Г. Аммон; пер. с нем. — Санкт-Петербург: С.-Петерб. науч.-исслед. психоневрол. ин-т им. В. М. Бехтерева, 1995. — 200 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. — М.: Филинъ, 1996. — 472 с.
3. Винникотт Д. В. Игра и реальность / пер. с англ. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017. — 208 с.
4. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2005. — 336 с.
5. Леви Т. С. Психологическая граница как телесный феномен //Бюллетень ассоциации телесно-ориентированных психотерапевтов. — 2007. — №. 9. — С. 51–68.

6. Леви Т. С. Психологическая граница личности: энергийный подход // Вопросы психологии. — 2007. — № 5. — С. 45–55.
7. Левин, К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин; под общ. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой. — Москва: Смысл, 2001. — 576 с.
8. Малер, М. С. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация / М. С. Малер, Ф. Пейн, А. Бергман; пер. с англ. — Москва: Когито-Центр, 2011. — 413 с.
9. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
10. Нартова-Бочавер, С. К. Психология суверенности психологического пространства личности / С. К. Нартова-Бочавер. — Москва: Смысл, 2008. — 544 с.
11. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. — М.: Институт психологии РАН, 2005. — 330 с.
12. Певная М. В. Волонтерство как социологическая проблема // Социологические исследования. — 2013. — № 2. — С. 110–119.
13. Перлз, Ф. Эго, голод и агрессия / Ф. Перлз; пер. с англ. — Москва: Смысл, 2000. — 374 с.
14. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 2003. — 512 с.
15. Тимошенко, Г. В. Работа с телом в психотерапии: Практическое руководство / Г. В. Тимошенко, Е. А. Леоненко. — Москва: Психотерапия, 2017. — 480 с.
16. Тхостов, А. Ш. Психология телесности / А. Ш. Тхостов. — Москва: Смысл, 2002. — 387 с.
17. Федерн П. Психология Я и психозы / пер. с англ. — М.: ERGO, 2022. — 384 с.
18. Шамшикова О. А., Волохова В. И. Психометрический анализ краткой версии Опросника «Психологические границы личности» (BQ-18) Э. Хартманна // Сибирский педагогический журнал. — 2013. — № 4. — С. 223–229.
19. Юнг, К. Г. Структура психики и процесс индивидуации / К. Г. Юнг; пер. с нем. — Москва: Наука, 1996. — 269 с.
20. Fisher, S. Body Image and Personality / S. Fisher, S. E. Cleveland. — 2nd rev. ed. — New York: Dover Publications, 1968. — 448 p.
21. Hartmann E. Boundaries in the Mind: A New Way to Look at Personality and Value. — New York: Basic Books, 1991. — 280 p.
22. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout // Journal of Organizational Behavior. — 1981. — Vol. 2, No. 2. — P. 99–113.
23. Tausk V. Über die Entstehung des» Beeinflussungsapparates» in der Schizophrenie //Psyche. — 1969. — Т. 23. — №. 5. — С. 354–384.

Теоретические основы исследования психологических границ личности и профессионального выгорания в волонтерской деятельности

Самохина Татьяна Владимировна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В статье представлен теоретический анализ психологических границ личности и синдрома профессионального выгорания. Рассматривается эволюция научных представлений о Я-границах от ранних психоаналитических концепций до современных субъектно-средовых и психометрических подходов. Анализируется трехкомпонентная структура профессионального выгорания, а именно: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений. Волонтерская деятельность рассматривается как специфическая сфера активности, предъявляющая повышенные требования к превенции профессиональных деформаций. Автором обосновывается теоретическая модель, в которой характеристики проницаемости психологических границ выступают в качестве внутренних предикторов и регуляторов устойчивости личности к хроническому стрессу в помогающем поведении.

Ключевые слова: *психологические границы личности, эго-границы, профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация, волонтерская деятельность, добровольчество, суверенность психологического пространства.*

Theoretical foundations for the study of personal psychological boundaries and professional burnout in volunteer work

This article presents a theoretical analysis of personal psychological boundaries and the syndrome of professional burnout. It examines the evolution of scientific concepts regarding «self-boundaries» from early psychoanalytic theories to contemporary subject-en-

vironment and psychometric approaches. The three-component structure of professional burnout emotional exhaustion, depersonalization, and a reduced sense of professional accomplishment is analyzed. Volunteer work is considered a specific sphere of activity that places high demands on the prevention of professional deformations. The author proposes a theoretical model in which the permeability characteristics of psychological boundaries serve as internal predictors and regulators of an individual's resilience to chronic stress within the context of helping behavior.

Keywords: *personal psychological boundaries, ego boundaries, professional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, volunteer work, volunteering, sovereignty of psychological space.*

Социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, предъявляют повышенные требования к адаптационному потенциалу личности, ее психологической устойчивости. В социальных видах деятельности, где инструментом решения задач выступает психоэмоциональный ресурс самого субъекта, интенсивное межличностное взаимодействие, необходимость постоянного эмпатичного включения и сопереживания подопечным приводят к развитию синдрома профессионального выгорания.

Традиционно профессиональное выгорание изучалось через анализ внешних, организационных факторов. В качестве одного из фундаментальных измерений психики выступают психологические границы личности. Индивидуальная специфика проницаемости границ определяет характер автономии эго-пространства, когнитивную дифференциацию собственных и чужих состояний. Размывание или утончение личностных границ существенно снижает адаптационный потенциал субъекта, предопределяя риски эмоционального истощения.

В. Тауск в 1912 году ввел понятие «границы Я» для описания изменений в восприятии собственной личности у пациентов, страдающих шизофренией, постулируя определяющую роль раннего телесного опыта в установлении этих границ [23]. Идею развивал П. Федерн, понимавший границы как «орган чувств», который отличает то, что является частью личности в данный момент, от всех других психических элементов внешней реальности [17]. Уязвимость или патология границ связывалась им с ментальной диффузией, ведущей к утрате чувства идентичности.

В рамках эго-психологии и теории объектных отношений было доказано, что при рождении психологических границ не существует. Они формируются в процессе сепарации и десимбиоза ребенка с матерью. Д. Винникотт утверждал, что при «достаточно хорошем материнстве», обеспечивающем безопасную поддерживающую среду, формируются устойчивые границы между «Я» и внешним миром через интеграцию переходных объектов [3]. М. Малер связывала зарождение идентичности с распадом диады «мать-ребенок», где контакт с телом матери позволяет осознать границы собственного «Я» и прийти к пониманию «не-Я» [8]. Г. Аммон выделил структуру телесного Я, формирующую способность к коммуникации с окружающей средой [1]. С. Фишер и С. Кливленд связывали границы со схемой тела и понятием «отграниченности» [20].

Этап осмысления «психологических границ» связан с гештальтпсихологией Ф. Перлза, где граница контакта рассматривается как зона взаимодействия организма и среды. Процессы удовлетворения потребностей регулируются механизмами интроекции и проекции. При слиянии граница контакта уничтожается, что лишает субъекта способности дифференцировать собственные чувства от внешних воздействий, создавая почву для эмоционального истощения. К. Левин в теории психологического поля трактовал границы как барьеры между регионами жизненного пространства. Автор подчеркивал их проницаемость и зависимость от энергетической заряженности объектов.

В отечественной психологии феномен границ разрабатывался в рамках субъектно-деятельностного подхода Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейн. С. К. Нартова-Бочавер разработала концепцию суверенности психологического пространства личности, включающего физические, социальные и ментальные измерения. Границы выступают механизмами, обеспечивающими целостность, неприкосновенность и автономность пространства. Их прочность формирует чувство безопасности и доверия к миру, а нарушение суверенности неизбежно порождает депривацию базовых потребностей, фрустрацию и личностные деформации. Т. С. Леви рассматривает психологическую границу как дуальный пространственно-временной континуум, выполняющий защитно-сдерживающую и соединительно-пропускную функции [6]. Ею выделены невпускающая, проницаемая, вбирающая, отдающая, сдерживающая и спокойно-нейтральная функции границ. Нарушение функций ведет к моторным установкам или психологическим травмам. В. Тимошенко и Е. А. Леоненко определяют личные границы как когнитивный инструмент метакогнитивной дифференциации собственных феноменов от феноменов других людей [15]. А. Ш. Тхостов и Д. А. Бескова связывают формирование границ с психологией телесности и самосознанием [16]. В рамках психологии К. Г. Юнга формирование границ коррелирует с процессом индивидуации и обретением «самости» [19].

Текущий этап изучения феномена характеризуется психометрической оценкой Э. Хартманна и Р. Кунзендорфа, рассматривающих психологические границы как сквозное континуальное измерение личности [21]. «Тонкие» границы отражают высокую проницаемость между эго-состояниями, склонность к синестезии, ярким сновидениям и высокой эмпатии, но маркируют повышенную уязвимость перед стрессом. «Толстые» границы свидетельствуют об изоляции психических процессов, ко-

гнитивном контроле и автономии, что защищает психику, но может ограничивать адаптационную гибкость. Гибкие границы обеспечивают психологическое благополучие, тогда как размытые или жесткие границы ведут к дезадаптации.

Синдром профессионального выгорания в современных исследованиях трактуется как процесс деформации личности, развивающийся в ответ на хронические стрессовые воздействия высокой интенсивности в ходе трудовой деятельности.

Трехкомпонентная модель К. Маслач и С. Джексон, разработавших опросник «Maslach Burnout Inventory» (MBI), дифференцировала синдром на три измерения [22]. Эмоциональное истощение — базовый компонент, проявляющийся в чувстве опустошенности, тотальной нехватки энергетических ресурсов, апатии и эмоциональной холодности. На физиологическом уровне оно сопряжено с хроническим утомлением и астенизацией. Деперсонализация выступает как деструктивный защитный механизм. Сталкиваясь с непереносимым напряжением интерперсональных контактов, личность начинает неосознанно дистанцироваться от субъектов взаимодействия, формируя обезличенное, формальное и циничное отношение к клиентам, коллегам или благополучателям. Данная деформация выполняет функцию искусственного барьера, но в долгосрочной перспективе разрушает структуру деятельности. Редукция профессиональных достижений отражает когнитивно-оценочную сферу и выражается в падении профессиональной самооценки, возникновении чувства собственной некомпетентности, обесценивании реальных успехов и фиксации на личной неэффективности, что блокирует мотивацию достижений.

Исследования А. Пайнс и Э. Аронсона показали, что выгорание может присутствовать в любых сферах деятельности, а его ядром является истощение. Динамика развития синдрома подробно описана в отечественной литературе В. В. Бойко, который на основе общего адаптационного синдрома Г. Селье выделил три последовательные фазы формирования выгорания: напряжение, резистенция и истощение [2]. Симптомы выгорания классифицируются Н. Е. Водопьяновой на пять групп: психологические, физические, поведенческие, социальные и интеллектуальные [4].

Анализ факторов, детерминирующих выгорание, позволяет разделить их на экзогенные и эндогенные. Как показывают исследования В. Е. Орла, внешние факторы выступают лишь пусковыми механизмами [11]. Динамика опосредуется регуляторными свойствами психики, способностью субъекта к удержанию и защите собственных психологических границ, выступающих в роли внутреннего щита.

Согласно Федеральному закону РФ, волонтерская деятельность представляет собой добровольную деятельность в форме безвозмездного выполнения работ и оказания услуг в целях социальной поддержки и защиты граждан. Резолюция Генеральной ассамблеи ООН определяет волонтерство как форму гражданского участия в экономическом и социальном развитии, приносящую пользу обществу и самим добровольцам. Данное понятие характеризуется тремя аспектами: добровольностью, безвозмездностью и наличием формальной организационной структуры.

М. В. Певная выделяет ряд функций добровольчества, направленных на личность: интегрирующую, коммуникативную, функцию социализации и личностно-ориентированные функции [12]. Волонтерство развивает эмоциональный интеллект, адаптивную вербальную и невербальную коммуникацию, критическое мышление в нестандартных ситуациях и укрепляет самоценность личности.

В зарубежной психологии подход выделяет шесть ведущих мотивационных функций волонтерства: ценностную, обучающую, социальную, карьерную, защитную и функцию личностного роста. Высокий уровень внутренней мотивации обеспечивает феномен «психологического благополучия» и экзистенциальной наполненности жизни.

Специфика труда добровольцев приводит к ускоренному расходованию личных ресурсов. В этих условиях регулятором, разделяющим адаптивное личностное развитие от деструктивного выгорания, выступает характер функционирования психологических границ волонтера.

Обладатели «тонких» психологических границ в терминологии Э. Хартманна демонстрируют высокую эмпатию и вовлеченность [21]. Высокая проницаемость их эго-границ делает их беззащитными перед лицом чужой боли, провоцируя развитие фазы «напряжения» и быструю манифестацию эмоционального истощения. Наличие дифференцированных, гибких, но устойчивых психологических границ позволяет волонтеру осуществлять помогающее поведение без разрушения собственной идентичности, сохраняя когнитивный контроль и предотвращая деперсонализацию.

Психологические границы представляют собой динамическую, многофункциональную регуляторную структуру психики, определяющую суверенность эго-пространства личности и степень дифференциации внутренних и внешних феноменов. Профессиональное выгорание является многомерным деформационным синдромом, развивающимся в условиях хронического интерперсонального стресса. Волонтерская деятельность выступает амбивалентной средой. Она стимулирует личностный рост и накопление социального капитала. Такая деятельность является зоной повышенного риска выгорания ввиду высокой альтруистической и эмоциональной нагрузки. Характеристики проницаемости психологических границ личности выступают в качестве глубинного внутреннего предиктора устойчивости субъекта к выгоранию. Развитие гибкости и суверенности личностных барьеров является приоритетным направлением психологической превенции и супервизии в помогающих видах деятельности.

Литература:

1. Аммон, Г. Динамическая психиатрия / Г. Аммон; пер. с нем. — Санкт-Петербург: С.-Петерб. науч.-исслед. психоневрол. ин-т им. В. М. Бехтерева, 1995. — 200 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. — М.: Филинъ, 1996. — 472 с.
3. Винникотт Д. В. Игра и реальность / пер. с англ. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017. — 208 с.
4. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2005. — 336 с.
5. Леви Т. С. Психологическая граница как телесный феномен //Бюллетень ассоциации телесно-ориентированных психотерапевтов. — 2007. — №. 9. — С. 51–68.
6. Леви Т. С. Психологическая граница личности: энергийный подход // Вопросы психологии. — 2007. — № 5. — С. 45–55.
7. Левин, К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин; под общ. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой. — Москва: Смысл, 2001. — 576 с.
8. Малер, М. С. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация / М. С. Малер, Ф. Пейн, А. Бергман; пер. с англ. — Москва: Когито-Центр, 2011. — 413 с.
9. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
10. Нартова-Бочавер, С. К. Психология суверенности психологического пространства личности / С. К. Нартова-Бочавер. — Москва: Смысл, 2008. — 544 с.
11. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. — М.: Институт психологии РАН, 2005. — 330 с.
12. Певная М. В. Волонтерство как социологическая проблема // Социологические исследования. — 2013. — № 2. — С. 110–119.
13. Перлз, Ф. Эго, голод и агрессия / Ф. Перлз; пер. с англ. — Москва: Смысл, 2000. — 374 с.
14. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 2003. — 512 с.
15. Тимошенко, Г. В. Работа с телом в психотерапии: Практическое руководство / Г. В. Тимошенко, Е. А. Леоненко. — Москва: Психотерапия, 2017. — 480 с.
16. Тхостов, А. Ш. Психология телесности / А. Ш. Тхостов. — Москва: Смысл, 2002. — 387 с.
17. Федерн П. Психология Я и психозы / пер. с англ. — М.: ERGO, 2022. — 384 с.
18. Шамшикова О. А., Волохова В. И. Психометрический анализ краткой версии Опросника «Психологические границы личности» (BQ-18) Э. Хартманна // Сибирский педагогический журнал. — 2013. — № 4. — С. 223–229.
19. Юнг, К. Г. Структура психики и процесс индивидуации / К. Г. Юнг; пер. с нем. — Москва: Наука, 1996. — 269 с.
20. Fisher, S. Body Image and Personality / S. Fisher, S. E. Cleveland. — 2nd rev. ed. — New York: Dover Publications, 1968. — 448 p.
21. Hartmann E. Boundaries in the Mind: A New Way to Look at Personality and Value. — New York: Basic Books, 1991. — 280 p.
22. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout // Journal of Organizational Behavior. — 1981. — Vol. 2, No. 2. — P. 99–113.
23. Tausk V. Über die Entstehung des» Beeinflussungsapparates» in der Schizophrenie //Psyche. — 1969. — Т. 23. — №. 5. — С. 354–384.

Особенности смысловой сферы у людей зрелого возраста

Сергеев Александр Сергеевич, студент магистратуры
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье автор исследует изменение смысловой сферы людей зрелого возраста, обусловленное пересмотром смысложизненных ориентаций в период средней взрослости.

Ключевые слова: *зрелый возраст, смысловая сфера, смысл жизни, смысложизненные ориентаци, кризис середины жизни, личностный смысл.*

Актуальность изучения смысловой сферы людей зрелого возраста обусловлена тем, что в данном возрасте часто происходит потеря или переосмысление смысла жизни. Человек перестаёт воспринимать свою жизнь, как бесконечную. Именно в этом возрасте человек зачастую полностью пересматривает свои смысложизненные ориентации [12, с. 365].

Изучением вопроса смысла жизни занимались многие выдающиеся ученые и мыслители. В концепции А. Адлера цель, направляющая действия человека, позволяет разглядеть смысл, а при отсутствии цели деятельность человека утрачивает смысл [1, с. 5–6]. Согласно взглядам В. Франкла, смысл меняется в зависимости от ситуации и для каждого человека он будет разным [13, с. 40]. По мнению А. Н. Леонтьева, личностный смысл выражает отношение субъекта к осознаваемым объективным явлениям [8, с. 291]. Д. А. Леонтьев выделяет элементы смысловой сферы личности: личностный смысл, смысловая установка, мотив деятельности, смысловая диспозиция, смысловой конструкт, личностные ценности и потребности [9].

Результаты исследований говорят о том, что у людей зрелого возраста общий показатель осмысленности жизни выше, чем у представителей младших поколений [10, с. 143]. Кроме этого, в соотношении смысложизненных ориентаций у мужчин и женщин среднего возраста наблюдаются гендерно обусловленные различия. У женщин преобладает более высокий уровень осмысленности жизни, для мужчин характерен средний и низкий уровень [7]. Причиной этих различий может быть возникающий в рассматриваемом возрасте кризис середины жизни, который проявляется в пересмотре своих замыслов, вызванном расхождением между мечтами, целями и реальностью.

Для успешного преодоления кризиса середины жизни нужно устранить расхождение между желаемым и возможным, то есть изменить цели на более реалистичные. Это можно сделать путём саморазвития, а также изменением смысловой ориентации или, иными словами, выработав новую «Я»-концепцию [3, с. 51; 4, с. 218].

Для того чтобы преодолеть кризис среднего возраста и найти новый смысл, человек может применять различные стратегии, такие как физическая активность, социальное взаимодействие, имагинативные стратегии [5, с. 33]. Открытие человеком индивидуального смысла может быть связано с осознанием своего призвания. Человек, который сталкивается с такой задачей, направляет на её решение все свои ресурсы [6, с. 94].

Можно сказать, что смысл жизни заключается в самой жизни, а осознание своих смысложизненных ориентаций происходит благодаря конкретным действиям [11, с. 173]. Смысловую сферу личности можно представить как внутренний механизм саморегуляции. В основе этого механизма находится система ценностей и значимых отношений, которые сформировались в ходе жизни человека. Поэтому смысловая сфера оказывает влияние на поведение личности и способствует адаптации к изменяющимся условиям жизни и деятельности [2, с. 62].

Таким образом, сталкиваясь с различными кризисами и успешно разрешая их, человек развивается как личность. Исходя из вышесказанного, можно предположить, что смысловая сфера личности коррелирует с психологическим благополучием и адаптацией людей зрелого возраста.

Подводя итог работы можно сказать, что у людей зрелого возраста происходят изменения в смысловой сфере. Их осмысленность жизни становится выше, к тому же наблюдаются гендерные различия в смысложизненных ориентациях. Причины подобных различий могут быть обусловлены кризисными явлениями, возникающими в данный возрастной период. Такие кризисные явления, в частности, кризис середины жизни могут привести к потере смысла и пересмотру смысложизненных ориентаций. Действия, которые совершает человек, чтобы справиться с кризисом, оказывают влияние на его смысловую сферу. Смысловая сфера является механизмом внутренней саморегуляции, она влияет на адаптацию к изменениям в жизни. Поэтому, человек преодолевая кризисные явления, развивается, обретая мудрость, у него появляется способность справляться с трудными жизненными ситуациями. Таким образом, необходимо дальнейшее изучение взаимосвязи смысловой сферы личности с психологическим благополучием и адаптацией людей зрелого возраста.

Литература:

1. Адлер, А. Наука жить / А. Адлер; [пер. с. англ. Е. Абаевой]. — М.: АСТ, 2026. — 256 с. — (Эксклюзивная классика). ISBN 978–5–17–153185–0.
2. Балина, Т. Н. Факторы формирования смысложизненных ориентаций / Т. Н. Балина, А. Н. Пудов // Вестник Таганрогского института управления и экономики. — 2023. — № 3 (39). — ISSN 2071–9604. — С. 60–64.
3. Гаврилина, Л. К. Кризисы взрослой жизни: моменты роста / Л. К. Гаврилина, В. М. Бызова. — СПб.: Речь, 2010. — 221 с. ISBN 978–5–9268–0956–2.
4. Дарвиш, О. Б. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. Б. Дарвиш; под ред. В. Е. Клочко. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 264 с.: ил. ISBN 5–305–00110–2.
5. Клищенко, Р. Н. Психологическое благополучие людей в период кризиса среднего возраста / Р. Н. Клищенко // Психология человека и общества. — 2024. — № 5 (69). — ISSN 2587–8875. С. 29–33.
6. Комолова, Л. А. Ценностно-смысловая сфера личности в исследованиях отечественных и зарубежных психологов / Л. А. Комолова //Вестник Московской международной академии. — 2024. — № 1. С. 91–94.
7. Кулагина, И. В. Особенности смысложизненных ориентаций личности в среднем возрасте / И. В. Кулагина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2022. — № 6. — С. 154–160. — URL: http://e-koncept.ru/2022/222006.htm. (дата обращения 21.10.2026).

8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики /А.Н Леонтьев. 2-е изд., доп. — М.: Мысль, 1965. — 572 с.: ил. С. 291.
9. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. — 487 с. ISBN 5–89357–082–0.
10. Мохова, С. Ю. Смысложизненные ориентации X, Y и Z поколений / С. Ю. Мохова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2017. — Т. 6. — № 2А. — С. 138–146.
11. Персиянцева, С. В. Гендерные особенности смысложизненных ориентаций / С. В. Персиянцева, Я. В. Митяева // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт. — 2022. — № 1. — С. 170–174.
12. Смирнова, О. В. Особенности смысложизненных ориентаций личности в возрасте средней взрослости / О. В. Смирнова, Е. П. Ананьева // Евразийское научное объединение. — 2020. — № 2–6 (60). — С. 363–365
13. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл. Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990. — 368с: ил. — (Б-ка зарубежной психологии). ISBN 5–01–001606–0.

Цифровая гигиена: влияние соцсетей на самооценку и внимание («дофаминовая петля»)

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

В статье анализируется влияние социальных сетей на когнитивные функции и самооценку через призму нейробиологических и социально-психологических механизмов. Раскрывается понятие «дофаминовой петли» и роль переменного подкрепления в формировании устойчивых цифровых привычек. На базе современных исследований рассматриваются эффекты социального сравнения (теория Л. Фестингера) и их связь с показателями психического благополучия. Отдельное внимание уделено фрагментации внимания, снижению продуктивности и ухудшению исполнительных функций при регулярном использовании соцсетей. Приводятся данные по уязвимым группам, в первую очередь подросткам, и обсуждается значимость формирования практик цифровой гигиены.

Ключевые слова: *удержание внимания, уязвимые группы, тревожность, дофамин, социальные сети, цифровая гигиена.*

Введение

Стремительная цифровизация привела к росту проблемного использования социальных сетей среди подростков: по данным ВОЗ, с 2018 по 2022 год его распространённость выросла с 7 % до 11 % [1]. Современные платформы активно эксплуатируют психологические уязвимости пользователей. Так, механизм «дофаминовой петли» — системы непредсказуемых поощрений в виде лайков и комментариев — закрепляет зависимое поведение.

Идеализированные образы в ленте запускают социальное сравнение (по теории Л. Фестингера), нередко снижая самооценку и усиливая тревожность, а постоянные переключения фрагментируют внимание и мешают глубокой концентрации. Поэтому осознанная цифровая гигиена — важный навык саморегуляции в современной среде.

Дофаминовая петля: как соцсети «цепляют» внимание

Социальные сети используют базовые механизмы работы мозга, чтобы удерживать внимание пользователя. Ключевую роль здесь играет дофамин — он отвечает не за удовольствие от награды, а за предвкушение и мотивацию к действию. Именно это предвкушение лежит в основе дофаминовой петли: триггер (например, уведомление) запускает действие (открыть ленту), за которым следует вознаграждение (новый пост, лайк) — и цикл повторяется.

Алгоритмы социальных платформ усиливают этот механизм. Персонализированная лента повышает вероятность того, что контент окажется интересным пользователю, бесконечная прокрутка убирает естественные моменты остановки, а уведомления и автозапуск выступают внешними стимулами. В итоге мозг постоянно получает сигналы, активирующие систему вознаграждения.

Регулярное повторение таких циклов влияет на нейропластичность: нейронные связи, отвечающие за импульсивные реакции (например, на звук уведомления), укрепляются, а способность к самоконтролю снижается — особенно в префронтальной коре, которая регулирует принятие решений и контроль импульсов.

Эмпирически влияние этих механизмов подтверждено: например, исследование Kross et al. (2013) показало, что более частая проверка социальных сетей коррелирует со снижением субъективного благополучия — участники сообщали о худшем настроении и ощущении неудовлетво-

рённости в течение дня [3]. Понимание этих процессов — первый шаг к осознанному взаимодействию с цифровыми платформами и формированию практик цифровой гигиены.

Влияние на самооценку: социальное сравнение и искажённые образы

Самооценка — это динамичная система представлений человека о собственной ценности, способностях и привлекательности. на формируется не только внутренними ощущениями, но и под мощным воздействием социального окружения и тех идеалов, которые транслирует общество. Одним из ключевых механизмов, определяющих, как человек оценивает себя, выступает социальное сравнение — процесс, в ходе которого индивид сопоставляет свои характеристики, достижения и внешний вид с аналогичными параметрами других людей.

Согласно теории социального сравнения, разработанной Леоном Фестингером, мы склонны оценивать себя, глядя на других, особенно когда нет ясных объективных критериев [2]. Это помогает нам найти точку отсчета и понять свое положение. Однако в современном мире этот естественный механизм самооценки часто искажается. Если раньше сравнения были ограничены нашим непосредственным окружением, то сегодня социальные сети открывают безграничные возможности для сопоставления себя с другими, зачастую с нереалистичными, отфильтрованными образами.

Особую опасность представляет восходящее социальное сравнение, при котором человек сопоставляет себя с теми, кто, по его мнению, превосходит его по важным параметрам — красоте, успеху, популярности. В контексте социальных сетей это приводит к устойчивому ощущению собственной недостаточности. Алгоритмы платформ намеренно усиливают этот эффект, демонстрируя пользователю контент, который вызывает сильные эмоции, в том числе зависть и неудовлетворённость. В результате формируется искажённая картина реальности: человек начинает воспринимать нереалистичные стандарты как норму, а собственные, вполне естественные особенности — как недостатки [5].

Искажённые образы в медиа и соцсетях (фильтры, ретушь, генеративные технологии) создают разрыв между идеалом и реальностью, провоцируя тревожность и снижение самооценки. Регулярное потребление такого контента усиливает перфекционизм, телесную дисморфофобию и депрессивные симптомы — особенно у подростков. Изза эффекта привыкания «улучшенные» образы начинают казаться нормой, а критическое восприятие снижается. Влияние выходит за рамки внешности: оно затрагивает карьерные ожидания и личные отношения — человек оценивает успехи по внешним маркерам, обесценивает собственные достижения и ощущает, что «делает недостаточно».

Соцсети формируют самооценку через восходящее сравнение, искажённые стандарты, цифровую валидацию и аддиктивные паттерны. Чтобы разорвать этот круг, нужна цифровая гигиена — перестройка отношения к сравнению и валидации.

Цифровая гигиена: практические рекомендации

В эпоху постоянной цифровой нагрузки понятие «цифровой гигиены» перестало быть метафорой: это набор конкретных привычек, которые помогают сохранять ментальное здоровье, управлять вниманием и защищать личные границы.

1. Управление временем и пространством — лимиты в приложениях, отключение уведомлений, «офлайн-зоны» (спальня, обеденный стол, час до сна). Даже небольшое уменьшение времени в соцсетях связано со снижением тревожности и улучшением самочувствия;
2. Осознанное потребление — отписка от аккаунтов, вызывающих чувство неполноценности, развитие критического мышления и медиаграмотности;
3. Границы, алгоритмы и приватность — разделение рабочих и личных коммуникаций, настройка алгоритмов, кибербезопасность. Алгоритмы адаптируются к поведению, поэтому лента постепенно становится менее токсичной.

Заключение

Социальные сети влияют на самооценку и внимание через дофаминовую петлю, восходящее сравнение и фрагментацию внимания: использование платформ становится компульсивным циклом, а самооценка — производной от цифровой валидации. Ответом выступает цифровая гигиена — осознанная перестройка отношения к технологиям через барьеры, работу с импульсами, курирование контента, детокс и цифровую грамотность. Универсального рецепта нет: важна переориентация с количества экранного времени на качество цифрового опыта.

Литература:

1. ВОЗ: каждый 10-й подросток страдает из-за зависимости от соцсетей и компьютерных игр. — Текст: электронный // tass.ru: [сайт]. — URL: https://tass.ru/obschestvo/21948057 (дата обращения: 27.10.2026).
2. Теория социального сравнения (Л. Фестингер). Почему мы постоянно оцениваем себя на фоне других. — Текст: электронный // securitylab.ru: [сайт]. — URL: https://www.securitylab.ru/blog/personal/Bitshield/355024.php (дата обращения: 27.10.2026).
3. Kross E, Verduyn P, Demiralp E, Park J, Lee DS, Lin N, et al. (2013) Facebook Use Predicts Declines in Subjective Well-Being in Young Adults. PLoS ONE 8(8): e69841. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069841

4. Sharma K. The Psychological Impact of Social Media Detox on Anxiety, Self-esteem, and Sleep Quality // Indian Journal of Health & Wellbeing. 2025. Vol. 16, № 2-II. P. 350.
5. Tiggemann, M. The Internet, Facebook<[1]*, and Objectified Body Consciousness in Adolescent Girls (2013) / M. Tiggemann. — Текст: электронный — URL: https://simply-you.org/shared/docs/Tiggemann_And_Slater_2013_IJED_EN.pdf (дата обращения: 27.10.2026).

Особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Храмова Софья Дмитриевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Андреева Лиана Владимировна, кандидат психологических наук, доцент
Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева (г. Чебоксары)

В статье рассматриваются специфические особенности становления коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста в условиях зрительной депривации. Анализируются первичные и вторичные отклонения в развитии средств общения, обусловленные нарушением зрительного анализатора. Особое внимание уделяется роли вербальных и невербальных компонентов коммуникации, а также влиянию социальной ситуации развития на формирование навыков межличностного взаимодействия. Представлены результаты теоретического анализа и практические рекомендации по коррекции коммуникативных трудностей в условиях дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида.

Ключевые слова: *коммуникативные умения, старший дошкольный возраст, нарушение зрения, зрительная депривация, невербальная коммуникация, тифлопедагогика, социальная перцепция.*

Введение

Старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования коммуникативной компетентности, поскольку именно в этот период происходит переход от ситуативно-делового общения к вне ситуативно-личностному (по М. И. Лисиной). Однако у детей с нарушениями зрения процесс овладения навыками эффективного взаимодействия сталкивается с рядом специфических трудностей, обусловленных ограничением сенсорного опыта.

Актуальность исследования определяется необходимостью интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общество. Нарушение зрения создает определенный «сенсорный дефицит», который влияет на формирование представлений об окружающем мире и, как следствие, на средства выразительности и восприятие партнера по общению. В связи с этим изучение особенностей развития коммуникативных умений у данной категории детей является важной задачей современной коррекционной педагогики и психологии.

Цель исследования — выявить и систематизировать особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Теоретический анализ проблемы

В отечественной тифло-психологии (Л. И. Солнцева, А. Г. Литвак) подчеркивается, что зрительный дефект не является изолированным нарушением, а вызывает целую цепь вторичных отклонений в психическом развитии. Коммуникативная сфера не является исключением.

Коммуникативные умения представляют собой сложный комплекс навыков, включающий:

1. **Вербальные средства:** умение слушать, задавать вопросы, строить связное высказывание.
2. **Невербальные средства:** мимика, пантомимика, жесты, поза, визуальный контакт (в доступной мере).
3. **Социально-перцептивные умения:** восприятие и понимание эмоционального состояния собеседника.

Как отмечает В. З. Денискина, у детей с патологией зрения наблюдается диспропорция между развитием вербальной и невербальной сфер общения. Слово часто не подкреплено чувственным опытом, что приводит к формальному усвоению значений слов и «вербализму» речи.

[1] Продукция компании Meta, признанной экстремистской организацией, запрещённой в РФ.

Особенности развития коммуникативных умений у дошкольников с нарушением зрения

Анализ научной литературы и эмпирических данных (Л. И. Плаксина, Е. Н. Подколзина) позволяет выделить следующие ключевые особенности:

1. Трудности невербальной коммуникации и «бедность» экспрессивной сферы

У детей с нарушениями зрения наблюдается ограниченность спонтанной мимики и пантомимики. Из-за отсутствия или недостатка визуального подкрепления (ребенок не видит лицо собеседника, его жесты) дети не копируют выразительные движения взрослых. В результате мимика часто бывает невыразительной, «застывшей», а жесты — стереотипными и скованными. Это затрудняет передачу эмоционального состояния и делает общение менее понятным для партнера.

2. Специфика восприятия собеседника (социальная перцепция)

Восприятие другого человека у дошкольников с нарушением зрения происходит преимущественно на слух и на основе тактильных ощущений. Это приводит к тому, что дети испытывают трудности в распознавании эмоций собеседника по интонации голоса, если она не является ярко выраженной. Непонимание мимических проявлений собеседника часто приводит к неадекватной реакции на обращение, что может восприниматься окружающими как невоспитанность или замкнутость.

3. Вербализм речи и формальность диалога

Вербальная речь у детей с патологией зрения часто развивается в пределах нормы или даже опережает её, что создает иллюзию благополучия. Однако за богатым словарным запасом не всегда стоит реальный опыт. В диалоге такие дети могут быть излишне многословны, но при этом не уметь слушать собеседника, не учитывать его реакцию и интересы. Диалог часто превращается в монолог, так как ребенок не улавливает невербальные сигналы окончания реплики партнера.

4. Трудности пространственной ориентации в процессе общения

Коммуникация требует определенного пространственного расположения партнеров. Дети с нарушением зрения часто испытывают трудности в соблюдении дистанции общения (подходят слишком близко или отходят далеко). Отсутствие зрительного контакта (или его имитация) также является специфической особенностью: ребенок может смотреть «сквозь» собеседника или в сторону, что иногда затрудняет установление эмоционального контакта.

5. Бедность игрового опыта как базы для коммуникации

Сюжетно-ролевая игра — ведущая деятельность дошкольника, в которой активно формируются коммуникативные умения. У детей с нарушением зрения из-за сложностей предметно-практической деятельности наблюдается обеднение сюжета игр. Не видя действий партнера, ребенок испытывает трудности в согласовании игровых замыслов, что тормозит развитие навыков коллективного взаимодействия и сотрудничества.

Методы коррекции и развития коммуникативных умений

Работа по преодолению выявленных особенностей должна носить комплексный характер и включать следующие направления:

1. Развитие невербальных средств общения: Специальные игры и упражнения на развитие мимики (имитация эмоций перед зеркалом), пантомимики (передача образа через движение), обучение пониманию жестов и позы (с использованием тактильного обследования и аудио-описаний).

2. Формирование социальной перцепции: Обучение распознаванию эмоций по интонации (прослушивание аудиозаписей), по словесному описанию и тактильному контакту. Использование рельефной графики для изучения схем лица и эмоций.

3. Коррекция речевого общения: Формирование навыков диалога (умение задавать вопросы, отвечать, слушать, не перебивая). Специальные коммуникативные тренинги, направленные на снятие вербализма и установление связи слова с чувственным образом

Выводы

Таким образом, развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения имеет ряд специфических особенностей, обусловленных сенсорной недостаточностью. Основные трудности связаны с невербальным компонентом общения, восприятием собеседника и формальным использованием речи. Однако при создании специальных коррекционно-развивающих условий, учитывающих компенсаторные возможности слухового и тактильного анализаторов, можно успешно преодолевать эти дефициты. Формирование полноценных коммуникативных навыков является важнейшим фактором успешной социализации и интеграции детей с нарушением зрения в общество.

Литература:

1. Денискина В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения: учебно-методическое пособие. — Верхняя Пышма: ИПКиПК, 2011. — 64 с.
2. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 271 с.
3. Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения // Коррекционная педагогика. — 2005. — № 2. — С. 12–19.
4. Подколзина Е. Н. Некоторые особенности коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушением зрения // Дефектология. — 2001. — № 1. — С. 84–89.
5. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. — М.: Полиграф сервис, 2000. — 250 с.
6. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1997. — 384 с.
7. Григорьева Г. В. Особенности формирования коммуникативных умений у дошкольников с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 4. — С. 45–50.
8. Сековец Л. С. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей с нарушением зрения. — М.: Школьная Пресса, 2008. — 192 с.

ПРОЧЕЕ

«Наказание за грамотность»: принципиальная несостоятельность ИИ-детекторов в системе академической честности

Макарова София Евгеньевна, руководитель курса
Российская международная академия туризма (г. Химки)

В данной статье рассматривается проблема использования детекторов текстов, сгенерированных искусственным интеллектом (ИИ), в качестве инструмента контроля академической честности. Автор доказывает, что включение ИИ-детекторов в системы проверки студенческих и преподавательских работ методологически ошибочно и приводит к системной несправедливости. Анализируются механизмы работы алгоритмов, которые оценивают статистические паттерны текста, а не процесс его создания. Показано, что в зоне наибольшего риска ложных обвинений оказываются наиболее грамотные и дисциплинированные авторы, чей стиль соответствует академическим стандартам. Обосновывается необходимость перехода от «охоты на ведьм» к культуре открытого декларирования использования ИИ как инструмента редактирования.

Ключевые слова: *академическая честность, искусственный интеллект, антиплагиат, ИИ-детекторы, генеративные нейросети, академическое письмо, цифровая гигиена, высшее образование.*

Современная система образования столкнулась с вызовом, который требует пересмотра привычных методов контроля. Студент или преподаватель пишет качественный, логичный, терминологически точный текст. Однако, при проверке в системе антиплагиата с включенным ИИ-детектором работа получает вердикт «n % текста сгенерировано нейросетью». Подобная ситуация перестала быть курьезом и превратилась в проблему, которая носит системный характер.

Весь парадокс заключается в том, что алгоритмы, призванные защищать академическую честность, начинают наказывать за академическую грамотность. В основе этого лежит фундаментальное непонимание того, как работают детекторы и что такое «хороший академический текст».

Почему «идеальный» текст кажется машинным? Работа большинства современных ИИ-детекторов (включая популярные зарубежные сервисы) основана на анализе двух статистических параметров: перплексии (предсказуемость следующего слова) и вариативности (разброс длины предложений и разнообразие синтаксических конструкций) [3].

Алгоритм рассуждает просто: если текст слишком ровный, предсказуемый и лишенный стилистических «шероховатостей», значит, его, скорее всего, написала машина. Однако здесь кроется фундаментальный парадокс.

Генеративные нейросети обучаются на огромных массивах данных, которые созданы людьми: на научных статьях, качественной публицистике, классической литературе и лучших академических работах. Следовательно, детектор ищет не «машинный разум», а усредненный, эталонный человеческий стиль. Если автор пишет грамотно, логично и структурно — так же, как те люди на чьих текстах обучали нейросеть — детектор с высокой вероятностью пометит его работу, как «сгенерированную».

Таким образом, алгоритм наказывает человека за то, что он пишет слишком хорошо — на уровне тех эталонов, которые сами разработчики ИИ заложили в систему как образец.

Именно поэтому, студент, который в совершенстве освоил навыки академического письма, пишет «предсказуемо» и «ровно». И именно он попадает в зону риска.

В 2023 году компания OpenAI (создатель ChatGPT) была вынуждена закрыть собственный ИИ детектор. Причина оказалась шокирующей: инструмент выдавал 9 % ложных срабатываний на текстах, написанных людьми, и при этом распознавал только 26 % текстов, реально созданных при помощи ИИ [5]. То есть даже создатели технологии признали, что создать работающий детектор на основе статистического анализа просто невозможно.

Системная ошибка: детекторы против переводов и редактуры. Проблема усугубляется тем, что детекторы неспособны отличить «генерацию» от «редактирования». В 2026 году исследователи протестировали классические литературные переводы (например, перевод «Илиады»

Гомера, выполненный в 1989 году) через популярные ИИ-детекторы. Результат: все тексты были помечены как «созданные ИИ» [2]. Причина — высокая степень литературной обработки и гладкость слога.

Это порождает структурную несправедливость. И здесь я вынуждена перейти от теоретического анализа к личному опыту. В процессе написания выпускных квалификационных работ (дипломов) я неоднократно сталкивалась с парадоксальной ситуацией. Тексты, которые я писала самостоятельно, вкладывая в них глубокий анализ и оригинальные выводы, при проверке в системе антиплагиата с включенным ИИ-детектором получали пугающий вердикт: «высокая вероятность генерации нейросетью».

Наглядным подтверждением несостоятельности таких систем служит мой собственный опыт, зафиксированный в работе ранее, посвященной анализу систем антиплагиата в образовании [4].

Причина крылась именно в том, о чем говорилось выше: я тщательно вычитывала текст, исправляла стилистические шероховатости, выстраивала идеальную логическую структуру и использовала академическую лексику. В результате мой текст становился «слишком гладким» и «предсказуемым» для алгоритма.

Более того, в процессе работы я использовала нейросеть как редактора — для проверки пунктуации или переформулировки неудачных фраз. Детектор ставил знак равенства между «ИИ написал за меня» и «Я написала сама, но пропустила через ИИ-редактор для исправления запятых». В современном мире (и это нормально) использование ИИ как корректора — это аналог использования орфографических проверок в Word. Но детектор не видит процесса, он видит только результат.

В зоне риска оказываются:

— отличники, которые тщательно вычитывают свои работы и пишут академически грамотно;

— иностранные студенты, чьи тексты часто более «шаблонные» из-за ограниченного словарного запаса и использования программ-переводчиков;

— все, кто использует ИИ как редактор, а не как генератор.

Поговорим о категориальной ошибке: путанице процесса и результата. Академическая этика оценивает процесс: кто написал работу, использовал ли студент ИИ для генерации идей или только для вычитки. ИИ-детектор анализирует результат: текст на бумаге.

Детектор ИИ — это прибор, который измеряет температуру поверхности, чтобы определить, испечен ли пирог. Он не видит, кто его готовил, но уверенно ставит диагноз. Использование такого инструмента в качестве единственного доказательства недобросовестности методологически ошибочно.

Показательно, что сами разработчики признают это. Компания Turnitin (лидер рынка антиплагиата) в своих официальных документах прямо предупреждает, что их ИИ-детектор «может быть неточным» и «не должен быть единственным основанием для дисциплинарных мер» [1]. Если производители не доверяют своему продукту настолько, чтобы разрешить наказывать на основании его показаний, возникает вопрос: зачем вообще включать эту функцию в систему?

В 2025 году несколько крупных университетов Новой Зеландии (Massey, Auckland, Victoria) официально запретили использование ПО для обнаружения ИИ в студенческих работах. Причина: «недостаточно доказательств для обвинения в академической нечестности» [6].

Управленческий аспект: токсичная среда недоверия. С точки зрения управления образовательной организацией (особенно в контексте подготовки методистов и преподавателей), включение ИИ-детекторов создает токсичную среду недоверия.

Педагоги и студенты начинают бояться писать хорошо. Они начинают искусственно «ухудшать» свои тексты (добавлять стилистические ошибки, менять структуру предложений), чтобы доказать свою «человечность». Это прямой вред образовательному процессу. Вместо того, чтобы учить грамотно и логично излагать мысли, система требует от них «быть непоследовательными», чтобы пройти проверку.

Альтернатива: от «охоты на ведьм» к прозрачности. Вместо ИИ-детекторов необходимо внедрять культуру открытого декларирования.

Современный мир не требует запрета на использование ИИ. Он требует прозрачности:

— студент должен указывать: «При написании использовался ChatGPT (или иной другой) для структурирования аргументов» или «Использовалась нейросеть DeepL для перевода источника»;

— оценка должна опираться на защиту работы (устный опрос), черновики и логику изложения, а не на «процент ИИ».

Модель «цифровой гигиены» для методиста и преподавателя:

1. Запрет на «слепое» использование ИИ: не принимайте работы, где ИИ заменил авторский голос.

2. Разрешение на «ассистивное» использование ИИ: разрешайте нейросети как корректора, переводчика и генератора идей (с обязательным указанием);

3. Смещение фокуса оценки: оценивайте не «гладкость» текста, а глубину аргументации, критическое мышление и способность автора защитить свои тезисы.

Использование ИИ-детекторов для оценки академических работ — это шаг назад. Это попытка решить сложную этическую проблему с помощью грубого статистического инструмента, который систематически ошибается.

В случае ложного обвинения автору необходимо сохранять черновики, историю редактирования в Word (версии файла) и быть готовым к устной защите своей работы. Аргументом может служить и знание собственных стилистических особенностей, которые детектор ошибочно принял за машинные. Именно поэтому переход к оценке процесса (защита, черновики) является не просто этиче-

ской необходимостью, но и способом защитить автора от необоснованных санкций.

Современное образование не должно бороться с нейросетями, а учить студентов и преподавателей использовать их ответственно. Только переход от «детекции» к «декларированию» и оценке процесса, а не поверхностных паттернов, позволит сохранить академическую честность без ущерба для качества образования.

Литература:

1. FAQs for Turnitin's AI writing detection capabilities // Turnitin URL: https://uwaterloo.ca/educational-technology-hub/sites/default/files/uploads/documents/ai-writing-faqs_mar23_us.pdf (дата обращения: 18.10.2026).
2. Бурганова Л. А., Мягков Г. П., Юрьева О. В. От этики алгоритмов к академической честности: взгляд преподавателей вузов на вызовы генеративного искусственного интеллекта // Вестник экономики, права и социологии. — 2026. — № 2. — С. 266–271.
3. Короткина И. Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика. — 2-е изд. — М.: Юрайт, 2024. — 34 с.
4. Макарова С. Е. Антиплагиат в образовании: необходимость или излишняя предосторожность? // Молодой ученый. — 2025. — № 23 (574). — С. 471–474.
5. Новый классификатор ИИ для определения текста, написанного искусственным интеллектом // OpenAI URL: https://openai.com/index/new-ai-classifier-for-indicating-ai-written-text/ (дата обращения: 18.10.2026).
6. Хузяхметов Р. Р., Ромашкина Г. Ф., Лукьяненко А. Е., Костомаров В. М., Кичикова Д. В. Применение искусственного интеллекта в высшем образовании: возможности и проблемы // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). — 2025. — № 16 (4). — С. 642–659.

Профессиональная деятельность журналиста в новых медиа: функции, роли и ключевые компетенции

Симакова Яна Алексеевна, студент магистратуры
Московский государственный институт культуры (г. Химки)

В статье рассматриваются содержание профессиональной деятельности журналиста и её общественное назначение в условиях развития новых медиа. Анализируются основные функции журналистики, профессиональные роли и компетенции. Особое внимание уделяется профессиональной самостоятельности, этическим требованиям и распределению обязанностей внутри редакции.

Ключевые слова: *журналистика, новые медиа, профессиональная деятельность, функции журналистики, профессиональные роли, компетенции журналиста, профессиональная этика.*

Цифровая медиасреда объединила редакционные публикации, официальные сообщения, рекламу, блоги и пользовательский контент. Поэтому само размещение текста в интернете ещё не делает его журналистским материалом. Для определения профессиональной деятельности важны общественное назначение журналистики, самостоятельная работа с информацией и ответственность автора за результат [1, с. 184–185].

Профессиональная деятельность журналиста и критерии профессионализма

Г. В. Лазутина разграничивает создание журналистских произведений и организацию широких информационных потоков, включающих материалы разного характера. Журналист не просто передаёт готовое сообщение, а проверяет сведения, соотносит их с общественным контекстом и помогает аудитории ориентироваться в происходящем [1, с. 184–186].

Профессиональная деятельность журналиста включает поиск, проверку, отбор и осмысление общественно значимой информации, создание материалов и участие в их распространении. При этом специалист не обязательно выполняет все производственные операции лично: часть задач может быть распределена между сотрудниками редакции.

Профессионализм нельзя сводить к профильному образованию или должности. Он проявляется в знаниях, практическом опыте, самостоятельности суждений и соблюдении профессиональных норм.

Функции и профессиональные роли журналиста

Для анализа журналистского труда важно различать функции, роли и компетенции. Функции показывают,

какие общественные задачи выполняет журналистика; роли характеризуют способы участия журналиста в их решении; компетенции обозначают необходимые знания и умения. Должностные обязанности зависят от организации работы конкретной редакции.

Е. Л. Вартанова подчёркивает многофункциональный характер журналистики и разнообразие подходов к классификации её задач. В научной литературе выделяются информационная, аналитическая, критическая, культурно-просветительская и коммуникативная функции. Их перечни различаются, поскольку журналистика удовлетворяет общественные и индивидуальные потребности [2, с. 3–7].

Эти функции взаимосвязаны, но предполагают разные результаты. Информационная обеспечивает аудиторию сведениями о значимых событиях; аналитическая объясняет причины и последствия; критическая предполагает оценку явлений на основе проверенных данных; культурно-просветительская расширяет знания, а коммуникативная создаёт условия для обмена информацией и мнениями.

Т. Ханитцш и Т. П. Вос предлагают рассматривать журналистские роли не только в политической сфере, но и в повседневной жизни, где медиа помогают человеку ориентироваться в вопросах потребления, идентичности и эмоционального опыта [3, с. 156–159]. Для культурной журналистики можно выделить три рабочие роли: интерпретатор, просветитель и навигатор. Это аналитические ориентиры, а не буквальное воспроизведение классификации исследователей.

Интерпретатор раскрывает значение события или произведения, просветитель знакомит аудиторию с культурными явлениями и идеями, а навигатор помогает ориентироваться в большом объёме информации. Эти роли могут сочетаться в одной публикации. При освещении искусства важно взаимодействие с экспертами: специальные знания помогают раскрыть тему, а журналистские навыки — проверить сведения и сделать изложение понятным аудитории [5, с. 41–43].

Компетенции и профессиональные стандарты в цифровой среде

Компетенции представляют собой способность применять знания, навыки и опыт при решении рабочих задач. А. Г. Качкаева подчёркивает, что владение технологиями должно сочетаться с критическим мышлением, творческими способностями и пониманием мультимедийного производства [4, с. 31]. Можно выделить исследовательские, текстовые, визуальные, технические, аналитические и коммуникативные компетенции.

Исследовательские компетенции необходимы для поиска источников, сопоставления сведений и проверки утверждений. В культурной тематике важно отличать подтверждённый факт от мнения эксперта или рекламной оценки. Текстовые компетенции позволяют отобрать главное, выстроить аргументацию, точно передать цитаты и объяснить сложные понятия без потери смысла.

Визуальные компетенции связаны с пониманием смысловой роли изображения, его происхождения и соответствия теме. Технические навыки охватывают работу с оборудованием и цифровыми инструментами для записи аудио, обработки видео, подготовки графики и размещения публикаций. Однако владение программой не заменяет понимания журналистской задачи.

Аналитические компетенции предполагают осмысленную работу с результатами публикаций. Просмотры, переходы и реакции помогают оценивать отдельные показатели, но не доказывают качество материала сами по себе. Коммуникативные компетенции нужны для взаимодействия с источниками, героями публикаций, коллегами и читателями, включая проведение интервью и работу с обратной связью.

Профессиональные навыки должны применяться в соответствии с ценностями профессии. М. Деузе выделяет служение обществу, объективность, автономию, оперативность и этику как основные ориентиры журналистской идентичности [6, с. 446]. Стремление быстро сообщить новость не отменяет необходимости проверять сведения, а самостоятельность журналиста не освобождает его от ответственности.

Этические нормы проявляются в обращении с источниками, разграничении фактов и оценок, исправлении ошибок и представлении спорных сведений. Эти требования отражены в Кодексе профессиональной этики российского журналиста, закрепляющем принципы достоверности и недопустимости искажения информации [7].

Редакционные обязанности распределяются по-разному: автор, редактор, продюсер, дизайнер и специалист по распространению отвечают за отдельные этапы. Состав задач зависит от формата и устройства редакции. Поэтому журналисту не обязательно владеть всеми инструментами на одинаковом уровне [4, с. 31].

Заключение

Профессиональная деятельность журналиста в новых медиа определяется не количеством освоенных цифровых инструментов, а сочетанием общественных задач, профессиональных ролей, компетенций и ответственности за содержание публикаций. Цифровая среда расширяет способы подготовки и распространения материалов, но не отменяет необходимости проверять информацию и соблюдать этические нормы.

Функции раскрывают общественное назначение журналистики, роли показывают способы взаимодействия с аудиторией, а компетенции обеспечивают выполнение профессиональных задач. Профессионализм следует оценивать по качеству работы с информацией, самостоятельности суждений и способности сохранять точность материала на всех этапах его подготовки и публикации.

Литература:

1. Лазутина Г. В. Социальная роль журналистики в контексте современных дискуссий // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. — 2016. — № 6. — С. 178–191.
2. Вартанова Е. Л. Функции журналистики: традиционные и актуальные подходы // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. — 2024. — № 6. — С. 3–30. — DOI: 10.55959/msu.vestnik.journ.6.2024.330.
3. Hanitzsch T., Vos T. P. Journalism beyond democracy: A new look into journalistic roles in political and everyday life // Journalism. — 2018. — Vol. 19, no. 2. — P. 146–164. — DOI: 10.1177/1464884916673386.
4. Мультимедийная журналистика: учебник для вузов / под общ. ред. А. Г. Качкаевой, С. А. Шомовой. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. — 416 с.
5. Поклонская А. В. Роль автора-эксперта в освещении искусства в СМИ // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. — 2024. — № 4. — С. 24–48. — DOI: 10.30547/vestnik.journ.4.2024.2448.
6. Deuze M. What is journalism? Professional identity and ideology of journalists reconsidered // Journalism. — 2005. — Vol. 6, no. 4. — P. 442–464. — DOI: 10.1177/1464884905056815.
7. Кодекс профессиональной этики российского журналиста: одобрен Конгрессом журналистов России 23 июня 1994 г. // Союз журналистов КБР. — URL: https://sj.smikbr.ru/kodeks (дата обращения: 30.10.2026).

9

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 44 (647) / 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, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 11.11.2026. Дата выхода в свет: 18.11.2026.

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, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; https://moluch.ru/

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.