

СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ



ВЕСТНИК

практической психологии образования

2025. Том 22. № 4

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2025. Vol. 22, no. 4

Вестник практической психологии образования

Сетевой журнал
«Вестник практической психологии образования»

Редакционный совет
Рубцов В.В. (Россия) — **главный редактор**
Алехина С.В. (Россия) — **заместитель главного редактора**
Леонова О.И. (Россия) — **ответственный секретарь**

Асмолов А.Г. (Россия), Волкова Е.Н. (Россия),
Дозорцева Е.Г. (Россия), Дубровина И.В. (Россия),
Журавлев А.Л. (Россия), Ключева Т.Н. (Россия),
Куприянова Т.В. (Россия), Марголис А.А. (Россия),
Метелькова Е.И. (Россия), Минюрова С.А. (Россия),
Олтаржевская Л.Е. (Россия), Романова Е.С. (Россия),
Семья Г.В. (Россия), Удина Т.Н. (Россия),
Чаусова Л.К. (Россия), Ямбург Е.А. (Россия)

Секретарь
Леонова Т.С.

Редактор
Некрасов А.С.

Корректор
Шатрова Е.А.

Верстальщик
Цыбенко В.В.

УЧРЕДИТЕЛИ
Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

ИЗДАТЕЛЬ
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Адрес редакции
127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru
Сайт: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Индексируется:
Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ),
ICI Journals Master List

Издается с 2019 года
Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:
ЭЛ № ФС 77 - 73461 от 10.08.2018

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики,
все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ
ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка
материалов журнала и использование иллюстраций
допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», 2025

Bulletin of Practical Psychology of Education

the Online Journal
«Bulletin of Practical Psychology of Education»

Editorial council
Rubtsov V.V. (Russia) — **editor-in-chief**
Alekhina S.V. (Russia) — **deputy editor-in-chief**
Leonova O.I. (Russia) — **executive secretary**

Asmolov A.G. (Russia), Volkova E.N. (Russia),
Dozortseva E.G. (Russia), Dubrovina I.V. (Russia),
Zhuravlev A.L. (Russia), Klyueva T.N. (Russia),
Kupriyanova T.V. (Russia), Margolis A.A. (Russia),
Metel'kova E.I. (Russia), Minyurova S.A. (Russia),
Oltarzhevskaya L.E. (Russia), Romanova E.S. (Russia),
Sem'ya G.V. (Russia), Udina T.N. (Russia),
Chausova L.K. (Russia), Yamburg E.A. (Russia)

Secretary
Leonova T.S.

Editor
Nekrasov A.S.

Proofreader
Shatrova E.A.

Layout designer
Tsybenko V.V.

FOUNDERS
Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»
Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

PUBLISHER
Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

Editorial office address
Sretenka Street, 29, office 209, Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru
Web: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Indexed in:
Russian Index of Scientific Citing database,
ICI Journals Master List

Published quarterly since 2019

The mass medium registration certificate:
El FS 77 - 73461 number. Registration date 10.08.2018

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text
and images are the property of MSUPE and copyrighted.
Using reprints and illustrations is allowed only with
the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2025



СОДЕРЖАНИЕ

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ВЫПУСК:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ (ЧАСТЬ 1)
(тематический редактор Н.Н. Васягина)

ОТ РЕДАКТОРА

Васягина Н.Н.

Вступительное слово..... 1–2

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г.

Причины формирования несуицидального саморазрушающего поведения
подростков: результаты контент-анализа публикаций в социальных сетях..... 3–20

Адушкина К.В., Батаева П.Е.

Особенности восприятия и воспитания ребенка родителями и прародителями 21–34

Барина Е.С., Шулаева А.Е.

Взаимосвязь типов привязанности матерей
с личностными особенностями дошкольников..... 35–47

Воронкова И.В., Янина Л.А.

Ценностные ориентации и стратегии совладания со стрессом
у старших подростков..... 48–62

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф.

Развитие саморегуляции у обучающихся
с проявлениями дезадаптивного поведения 63–79

Власова Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д.

Профилактика девиантного поведения младших школьников
посредством формирования у них позитивного отношения к родителям 80–97

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Дубровина И.В., Леонова О.И.

Феномен «субъективное благополучие»
в контексте психологического здоровья личности..... 98–114

Афанасьев Е.П., Гурина О.Д.

Восстановительная культура взаимоотношений в школе: понятие и специфика 115–127

Братчикова Ю.В., Чурочкина Е.Е.

Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель-подросток»
как средство коррекции компьютерной зависимости 128–142

Филиппова Е.В., Булыгина М.В., Крюкова Е.А.

Представление об отношениях с родителями и образ тела у девочек-подростков 143–159

НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ РЕАЛИЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ

Артемова Е.Э., Ивченко А.А.

Проявления психоречевых нарушений у дошкольников
(на основе анализа анамнестических данных) 160–175

Каримова В.Д., Бусарова О.Р.

Профориентационно-просветительская программа как средство
формирования знаний младших школьников о многообразии профессий 176–191

Коваленко О.М.

Возрастные особенности анализирующего наблюдения
у детей 6 - 7 лет с нормальным речевым развитием
и с общим недоразвитием речи (III уровень) (сообщение 1) 192–218

НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК И ПРОГРАММ

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П.

Новая проективная методика «Раненая птица» как иллюстрация
пяти способов организации жизни после травматического события 219–239

Степанюк Е.И.

Результаты подготовительного этапа реализации программы
«Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников
в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство»
в ВУЗах Запорожской области 240–257

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ

Артемова Е.Э., Тишина Л.А.

Специфика подготовки к решению профессиональных задач
выпускников-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования 258–279

Кружкова О.В., РОБИН С.Д.

Особенности восприятия эмоциогенных стимулов
педагогами при эмоциональном выгорании 280–292

Луковцева З.В.

Современные тенденции в изучении эмоционального выгорания педагогов
в психологии и нейронауках 293–305

ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИИ

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Брусницына Г.Г.

Динамика параметров личностного потенциала студентов-участников
выездной образовательной экспедиции 306–320

Воробьева И.В., Матвеева А.И.

Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов
с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии 321–337

Григорян Е.Н.

Личностные особенности спортсменов как предикторы
спортивных достижений (на примере учащихся ДЮСШ) 338–350

Абусуек Д.А., Борзова Т.В.

Приемы понимания в обучении в процессе обработки информации
студентами на аналоговых и цифровых носителях 351–363

CONTENTS

**SPECIAL ISSUE:
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN SVERDLOVSK REGION (PART 1)
(Guest Editor: N.N. Vasyagina)**

EDITOR'S NOTE

Vasyagina N.N.

Foreword 1–2

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL PRACTICE OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Vasyagina N.N., Taktueva Iu.G.

Non-suicidal self-destructive behavior of adolescents: an analysis of the causes
and conditions of formation 3–20

Adushkina K.V., Bataeva P.E.

The peculiarities of perception and upbringing of a child by parents and grandparents 21–34

Barinova E.S., Shulaeva A.E.

The relationship between the types of attachment of mothers
and the personal characteristics of preschoolers 35–47

Voronkova I.V., Yanina L.A.

Value orientations and coping strategies in older adolescents 48–62

Gerasimenko Yu.A., Lozgacheva O.V., Teterina O.F.

Development of self-regulation in students with maladaptive behavior 63–79

Vlasova N.V., Buslaeva E.L., Sitnikova I.D.

Deviant behavior prevention in primary school children through the formation
of a positive attitude towards parents 80–97

AXIOLOGICAL AND PERSON-CENTERED FOUNDATIONS OF COLLABORATION AND INTERACTION IN EDUCATIONAL SETTINGS

Dubrovina I.V., Leonova O.I.

The phenomenon of “subjective well-being” in the context
of an individual's psychological health 98–114

Afanasyev E.P., Gurina O.D.

Restorative culture in school: concept and specificity 115–127

Bratchikova Y.V., Churochkina E.E.

Optimization of interaction in the parent—teenager dyad
as a means of correcting computer addiction 128–142

Filippova E.V., Bulygina M.V., Kryukova E.A.

Representation of relations with parents and body image in teenage girls 143–159

**EVIDENCE-BASED PRACTICES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY
AND CHILD-RELATED INTERVENTIONS IN EDUCATION**

Artemova E.E., Ivchenko A.A.

Manifestations of psycho-speech disorders in preschoolers
(based on anamnestic data analysis) 160–175

Karimova V.D., Busarova O.R.

Career guidance and educational program as a means
of forming knowledge of primary school students about the diversity of professions 176–191

Kovalenko O.M.

Age-related features of analytical observation in 6—7-year-old children with normal
speech development and general speech underdevelopment (level III) (report 1). 192–218

**PROGRAM EVALUATION AND EFFICACY RESEARCH
IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY**

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.

The new projective technique «Wounded Bird»
as an illustration of five ways of organizing life after a traumatic event..... 219–239

Stepanyuk E.I.

The results of the preparatory stage of the program
“Socio-psychological adaptation of future teachers in the context of integration
into the all-Russian educational space” in the universities of the Zaporozhie region 240–257

**PROFESSIONAL TRAINING FOR SPECIALISTS WORKING
WITH CHILDREN WITH DIVERSE NEEDS**

Artemova E.E., Tishina L.A.

The specifics of preparing graduates of defectology to solve
professional problems in the context of the modern higher education system 258–279

Kruzhkova O.V., Robin S.D.

Perception of emotion-evoking stimuli in teachers experiencing emotional burnout 280–292

Lukovtseva Z.V.

Current trends in the study of teacher burnout in psychology and neurosciences..... 293–305

**PSYCHOLOGY OF PERSONAL SELF-DETERMINATION
IN EDUCATION AND VOCATIONAL IDENTITY DEVELOPMENT**

Maksimova I.A., Valiev R.A., Brusnitsyna G.G.

Dynamics of parameters of personal potential
of students-participants of the visiting educational expedition..... 306–320

Vorobyova I.V., Matveeva A.I.

The relationship of emotional burnout of young teachers
with job satisfaction and willingness to leave the profession 321–337

Grigorian E.N.

Personal characteristics of athletes as predictors of athletic achievements (using the example of
students of children's and youth sports schools). 338–350

Abusuek D.A., Borzova T.V.

Techniques for understanding in teaching in the process
of information processing by students on analog and digital media..... 351–363

ОТ РЕДАКТОРА | EDITOR'S NOTE

Данный новый номер продолжает серию тематических выпусков сетевого журнала «Вестник практической психологии образования», посвященных актуальным теоретическим и прикладным вопросам психолого-педагогического сопровождения и помощи обучающимся в системе образования субъектов Российской Федерации.

На страницах журнала в рубрике «Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов» авторы знакомят с особенностями:

- причин формирования несуицидального саморазрушающего поведения подростков (по результатам контент-анализа публикаций в социальных сетях);
- восприятия и воспитания ребенка родителями и прародителями;
- взаимосвязи типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников;
- ценностных ориентаций и стратегий совладания со стрессом у старших подростков;
- развития саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения;
- профилактики девиантного поведения младших школьников посредством формирования у них позитивного отношения к родителям.

Рубрика «Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды» включает результаты исследования:

- феномена «субъективное благополучие» в контексте психологического здоровья личности;
- понятия и специфики восстановительной культуры взаимоотношений в школе;
- средств коррекции компьютерной зависимости путем оптимизации взаимодействия в диаде «родитель-подросток»;
- представлений об отношениях с родителями и образе тела у девочек-подростков;

Рубрика «Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством» включает статьи, посвященные:

- анализу анамнестических данных о проявлениях психоречевых нарушений у дошкольников;
- описанию опыта реализации профориентационно-просветительской программы, направленной на формирование знаний младших школьников о многообразии профессий;
- характеристике возрастных особенностей анализирующего наблюдения у детей 6 - 7 лет с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи;

В рубрике «Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ» опубликованы статьи, освещающие

- описание новой проективной методики «Раненая птица» как иллюстрация пяти способов организации жизни после травматического события;
- результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в ВУЗах Запорожской области.

В рубрике «Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей» рассматриваются вопросы

- о специфике подготовки к решению профессиональных задач выпускников-дефектологов в условиях современной системы высшего образования;
- об особенностях восприятия эмоциогенных стимулов педагогами при эмоциональном выгорании.
- о современных тенденциях в изучении эмоционального выгорания педагогов в психологии и нейронауках;

Рубрика «Психология самоопределения личности в образовании и профессии» представляет читателю статьи, посвященные изучению

- динамики параметров личностного потенциала студентов-участников выездной образовательной экспедиции.
- взаимосвязи эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии;
- личностных особенностей спортсменов как предикторов спортивных достижений (на примере учащихся ДЮСШ);
- приемов понимания в обучении в процессе обработки информации студентами на аналоговых и цифровых носителях.

*Наталья Николаевна Васягина, доктор
психологических наук, профессор,
заведующий, кафедра психологии
образования, Институт психологии,
Уральский государственный
педагогический университет*

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ | SCIENTIFIC
AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL PRACTICE
OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Научная статья | Original paper

**Причины формирования несуицидального саморазрушающего
поведения подростков: результаты контент-анализа публикаций
в социальных сетях**

Н.Н. Васягина, Ю.Г. Тактуева✉

Уральский государственный педагогический государственный университет, Екатеринбург,
Российская Федерация

✉ taktueva97@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Несуицидальное саморазрушающее поведение среди молодого поколения является актуальной проблемой современности. Анализ данных демонстрирует широкий спектр причин, приводящих к формированию данного поведенческого паттерна. **Цель.** Определить и описать основные причины формирования несуицидального саморазрушающего поведения у детей и подростков с 2020 по 2025 год. **Гипотеза.** В контексте современных социальных изменений представляется возможным выделить основные факторы развития несуицидального самоповреждающего поведения у детей и подростков. **Методы и материалы.** В ходе эмпирического исследования была проведена процедура контент-анализа постов и сообщений в группе «Дом Селфхармера [Селфхарм]» в социальной сети «ВКонтакте». Авторами проанализированы 60 постов и сообщений, содержащих истории подростков о несуицидальном саморазрушающем поведении. При обработке результатов нами были применены методы описательной и аналитической статистики. **Результаты.** Авторами был осуществлен теоретический анализ научных трудов по теме исследования, опубликованных с 2020 по 2025 год. Результаты эмпирического исследования показали, что основными детерминантами являются две взаимосвязанные группы причин: социальные факторы, а именно взаимоотношения в семье; особенности эмоциональной сферы, такие как неспособность справиться со стрессом. **Выводы.** Показано, что существуют наиболее распространенные причины формирования несуицидального саморазрушающего поведения у подростков. Практическая значимость

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
Причины формирования несуицидального
саморазрушающего поведения подростков: результаты
контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Iu.G. (2025)
The reasons for the formation of non-suicidal self-
destructive behavior of adolescents: the results of
content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 3—20.

исследования заключается в возможности использования результатов для
разработки эффективных программ профилактики и поддержки подростков.

Ключевые слова: несуицидальное саморазрушающее поведение,
саморазрушающее поведение, аутоагрессия, подростки, причины, контент-
анализ

Для цитирования: Васягина, Н.Н., Тактуева, Ю.Г. (2025). Причины формирования
несуицидального саморазрушающего поведения подростков: результаты контент-анализа
публикаций в социальных сетях. *Вестник практической психологии образования*, 22(4),
3—20. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220401>

The reasons for the formation of non-suicidal self-destructive behavior of adolescents: the results of content analysis of publications on social networks

N.N. Vasyagina, Iu.G. Taktueva ✉

Ural State Pedagogical State University, Yekaterinburg, Russian Federation

✉ taktueva97@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Non-suicidal self-destructive behavior among the younger generation is an urgent problem of our time. Data analysis demonstrates a wide range of reasons leading to the formation of this behavioral pattern. **Objective.** Identify and describe the main causes of non-suicidal self-destructive behavior in children and adolescents from 2020 to 2025. **Hypothesis.** In the context of modern social changes, it is possible to identify the main factors contributing to the development of non-suicidal self-harm behavior in children and adolescents. **Methods and materials.** In the course of an empirical study, a content analysis procedure was carried out for posts and messages in the Selfharm House group on the VKontakte social network. The authors analyzed 60 posts and messages containing teenagers' stories about NSSP. When processing the results, we applied the methods of descriptive and analytical statistics. **Results.** The authors carried out a theoretical analysis of scientific papers on the research topic published from 2020 to 2025. The results of empirical research have shown that the main determinants are two interrelated groups of causes: social factors, namely family relationships; emotional characteristics, such as the inability to cope with stress. **Conclusions.** It has been shown that there are the most common causes of the formation of NSSP in adolescents. The practical significance of the study lies in the possibility of using the results to develop effective prevention and support programs for adolescents.

Keywords: non-suicidal self-destructive behavior, self-destructive behavior, autoaggression, adolescents, causes, content analysis

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
Причины формирования несуицидального
саморазрушающего поведения подростков: результаты
контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Iu.G. (2025)
The reasons for the formation of non-suicidal self-
destructive behavior of adolescents: the results of
content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 3—20.

For citation: Vasyagina, N.N., Taktueva, Iu.G. (2025). Non-suicidal self-destructive behavior of adolescents: an analysis of the causes and conditions of formation. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 3—20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220401>

Введение

Проблема сохранения и укрепления как физического, так и психического здоровья находится в центре внимания разных научных дисциплин, включая медицину, психологию, социологию и др. Масштабные исследования направлены на поиск новых и наиболее эффективных методов и технологий для сохранения и усиления резервных возможностей организма, создания условий, способствующих развитию личности. Однако, несмотря на это, мы можем наблюдать ряд тенденций, указывающих на увеличение количества деструкций в современном обществе: разрушение социальных отношений (от нормализации разрыва супружеских отношений, отношений с родителями до организации террористических актов); разрушение базовых традиционных ценностей (слом базовых моральных и культурных норм, религиозных устоев, института брака, семейных ценностей); саморазрушение личности (укрепление и формирование новых форм аддиктивного, делинквентного и аутоагрессивного поведения). Наиболее уязвленными группами к различного рода негативным последствиям являются дети и подростки. Это обусловлено их возрастными особенностями, физической и психической незрелостью, зависимостью от взрослых и ограниченным жизненным опытом. Учитывая все вышеуказанное, а также процессы акселерации, темп протекания социальных изменений в новых условиях, мы понимаем необходимость изучения причин формирования несуицидального саморазрушающего поведения (НССП) детей и подростков.

Цель настоящего исследования — определить и описать основные причины формирования несуицидального саморазрушающего поведения у детей и подростков. В соответствии с целью были определены следующие задачи исследования:

1. Выявить основные причины НССП у подростков посредством контент-анализа сообщений в социальных сетях.
2. Определить основные направления работы с подростками с НССП, основываясь на полученных результатах контент-анализа.

Впервые на феномен «несуицидальное саморазрушающее поведение» (“self-injurious thoughts and behaviors” или “non-suicidal self-injury” (NSSI)) указали Э. Шнейдман и Н. Фарбероу. Авторы характеризуют несуицидальное саморазрушающее поведение как способ облегчить психологическую боль (“psychache”) (Shneidman, Farberow, 1956). Однако, в связи с недостаточной изученностью НССП, сложностью и многогранностью данного феномена, а также появлением новых форм и видов проявления НССП, в современной отечественной и зарубежной психологической литературе единого определения данному феномену нет. Также, учитывая междисциплинарный подход к исследованию, учеными используются другие термины, которые обладают тождественным значением, такие как «аутоагрессия», «членовредительство», «парасуицид», «самоувечье», «селфхарм» и др.

На основе результатов аналитического обзора теоретических источников можно выделить дескрипторы НССП, позволяющие сформулировать определение феномена. Так,

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
Причины формирования несуицидального
саморазрушающего поведения подростков: результаты
контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Iu.G. (2025)
The reasons for the formation of non-suicidal self-
destructive behavior of adolescents: the results of
content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 3—20.

несуицидальное саморазрушающее поведение — это сложное интегрированное образование, которое характеризуется преднамеренными действиями, возникающими в качестве ответной реакции на воздействия среды, а также сопровождающимися негативными эмоциональными реакциями (тревогой, агрессией, виной, страхом, стыдом, чувством неполноценности), приводящими к разрушению собственной личностной структуры, обесцениванию собственной личности, деформации ключевых компонентов личности (таких как самоуважение, самопонимание, самозаинтересованность), деградации личности, деформации сформировавшихся в онтогенезе психических образов, искажению реальности, а также разрушению психического и физического здоровья личности.

Кроме этого, несмотря на значительное количество исследований, консенсус относительно классификации НССП до сих пор не достигнут. Отечественными авторами (Амбрумова, Трайнина, Ратинова, 1991; Короленко, Донских, 1990; Польская, Власова, 2015; Попов, Пичиков, 2011) были предприняты попытки выделить типы, виды и формы НССП. Анализируя имеющиеся на сегодняшний день классификации, можно выделить ряд критериев, лежащих в основе категоризации и систематизации проявлений НССП: влияние на область человеческого бытия; структурные характеристики; динамические характеристики; наличие сопутствующего заболевания; форма проявления.

Наиболее проблематичным является выделение детерминант НССП, что обусловлено несколькими факторами:

- многофакторность. На формирование НССП могут оказывать влияние сразу множество факторов, включая биологические, психологические, социальные и культурные;
- влияние индивидуально-психологических особенностей. В зависимости от темперамента, характера, возраста, состояния психического здоровья НССП может отличаться;
- коморбидность. Выявление первичных детерминант НССП проблематично, поскольку трудно определить, какие факторы являются причинами, а какие — следствием;
- динамичность и изменчивость. Детерминанты НССП могут меняться со временем, что усложняет их изучение и понимание. Факторы, которые способствовали возникновению НССП в одном периоде, могут потерять свою значимость в другом.

Так, для выделения основных причин формирования НССП детей и подростков становится необходимым систематизация результатов исследования за последние годы. Нами был произведен поиск научных трудов на русском и английском языках, опубликованных в период с 01.01.2020 по 01.05.2025 в следующих базах данных: “Elibrary.ru”, “Medline” (через “PubMed”), “Scopus”, “Web of Science” и “Cochrane Library”. Нами были рассмотрены публикации, в которых описан феномен НССП для возрастного диапазона подростков.

По результатам мета-анализа 50 исследований мы выделили следующие детерминанты НССП у детей и подростков/

1. *Возрастные особенности* (Гурьянова, 2023; De Luca et al., 2023; Voss et al., 2020; Mason, Auerbach, Stewart, 2025). Согласно результатам исследований, типичным возрастом начала формирования НССП является ранний подростковый возраст — чаще всего возраст от 12 до 14 лет. Данный возрастной период является критическим в развитии мозга из-за повышенной нейропластичности. В этот период психологические реакции подростков

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
Причины формирования несуицидального
саморазрушающего поведения подростков: результаты
контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Yu.G. (2025)
The reasons for the formation of non-suicidal self-
destructive behavior of adolescents: the results of
content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 3—20.

балансируют на грани нормы и патологии, что делает поведенческие нарушения практически неизбежными.

2. *Наличие психических и поведенческих расстройств* (Горбатов, Арбузова, Тураносова, 2025; Капиренкова, Трофимова, 2024; Wu et al., 2024). В исследованиях упоминаются следующие расстройства, сочетающиеся с НССП: пограничное расстройство; шизотипическое расстройство; депрессивное расстройство; тревожное расстройство; расстройство стереотипных движений; расстройство привязанности; расстройства питания и пищевого поведения; расстройства телесных ощущений и переживаний.
3. *Сетевые риски* (Углова, Низомутдинов, Богдановская, 2024; Haghish, 2025; Marchant et al., 2021; Morales-Arjona et al., 2024; Nesi et al., 2021; Susi et al., 2023). Согласно результатам исследователей, в информационном пространстве пользователи сталкиваются с большим объемом деструктивной и стрессовой информации. Это пространство отличается размытыми границами норм и правил, а также может способствовать легитимации поведения, ведущего к саморазрушению.
4. *Социальные факторы*: семья, школа, общество в целом (Авдулова, Горожанкина, 2024; Васягина, Тактуева, 2023; Дунаева, Кольцова, Каркавцева, 2020; Терещенко, Корзун, 2025; Фаустова и др., 2020; Bilello et al., 2024; Bahamon et al., 2025). По мнению авторов, основными социально-психологическими факторами, которые могут приводить к появлению НССП у детей и подростков, являются: проблемы в семейных отношениях, негативно влияющие на психологическое состояние подростка; сложности с адаптацией в обществе, когда ребенок или подросток испытывает трудности в нахождении своего места и роли среди сверстников и взрослых; проблемы в общении, что может приводить к изоляции и ощущению непонимания. Эти факторы в совокупности или по отдельности могут играть ключевую роль в развитии саморазрушающих моделей поведения. Также важно упомянуть распространенность в обществе творчества и произведений (песни, арт-объекты, картины), затрагивающих тему НССП.

Помимо вышеупомянутых причин существуют и другие факторы формирования НССП у подростков, описанные в научных исследованиях, например, генетическая предрасположенность, гиперактивность миндалевидного тела из-за длительного стресса в детстве, наличие детского травматичного опыта (Calvo et al., 2024); объем левой миндалины и таламуса (как части основных областей мозга, ответственных за обработку и регуляцию эмоций) (Won et al., 2023); стресс, вызванный пандемией COVID-19 (De Luca et al., 2022; Lopez, et al., 2023) и др.

В связи с тем, что выявление причин НССП (неуточненных состояний самоповреждения) у детей и подростков может быть затруднено из-за скрытого характера данного явления, нами было принято решение провести эмпирическое исследование, методом которого был выбран контент-анализ сообщений и постов подростков, которые самостоятельно заявляют о наличии у них НССП.

Отличие данной статьи заключается в выявлении причин формирования НССП у подростков с учетом современных тенденций развития общества. В исследовании аккумулируются теории отечественных и зарубежных авторов — это позволяет более объемно

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
 Причины формирования несуицидального
 саморазрушающего поведения подростков: результаты
 контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Iu.G. (2025)
 The reasons for the formation of non-suicidal self-
 destructive behavior of adolescents: the results of
 content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 3—20.

осветить проблему и основные направления работы с подростками с НССП, основываясь на полученных результатах контент-анализа постов и сообщений в группе в социальных сетях.

Материалы и методы

В ходе эмпирического исследования авторами была проведена процедура контент-анализа постов и сообщений в группе «Дом Селфхармера [Селфхарм]» в социальной сети «ВКонтакте». На момент проведения исследования в сообществе состоят 4642 человек, размещено 8029 постов, в обсуждениях оставлено 254 сообщения. Нами проанализированы 60 постов и сообщений с 2020 по 2025 год, содержащих истории подростков о НССП. При обработке результатов нами были применены методы описательной и аналитической статистики.

Результаты

В качестве источника информации нами была выбрана социальная сеть «ВКонтакте», занимающая лидирующие позиции среди онлайн-платформ в Российской Федерации благодаря своей популярности и доступности для широкой аудитории. Она предоставляет пользователям разнообразные инструменты для общения, поиска информации, развлечений и самовыражения. Благодаря удобному интерфейсу и широкому спектру функций, «ВКонтакте» привлекает пользователей, которые активно взаимодействуют друг с другом, создают сообщества по интересам и делятся контентом. Так, по результатам поиска групп по ключевому слову «селфхарм» мы нашли 27 сообществ. Основные характеристики сообществ представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Характеристики сообществ «ВКонтакте» с упоминанием селфхарма (n = 27)
Characteristics of “VKontakte” communities that mention self-harm(n = 27)

Характеристика / Characteristic	Описание / Description
1. Название сообществ / Community names	1. Дом Селфхармера [Селфхарм] / Selfharmer's House [Selfharm] 2. Селфхарм / Selfharm 3. Память о Селфхарме / The memory of Selfharm 4. Селфхарм нового уровня / A new level of Selfharm 5. Selfharm / Selfharm 6. Селфхарм болото / Selfharm swamp 7. Селфхарм каждый день / Selfharm every day 8. Селфхарм среди подростков / Selfharm among teenagers 9. Your selfharm / Your selfharm 10. felix selfharm / felix selfharm (и др.) Название 11 сообществ (40,7%) указано на русском языке, название 16 сообществ (59,3%) указано на английском языке /

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
 Причины формирования несуицидального
 саморазрушающего поведения подростков: результаты
 контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Iu.G. (2025)
 The reasons for the formation of non-suicidal self-
 destructive behavior of adolescents: the results of
 content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 3—20.

	The names of 11 communities (40,7%) are indicated in Russian, the names of 16 communities (59,3%) are indicated in English
2. Тип сообщества / Community type	Среди сообществ 20 (74%) являются открытыми (то есть любой желающий может стать подписчиком без каких-либо ограничений), 7 сообществ (26%) являются закрытыми (для подписки необходимо подать заявку) / Among the communities, 20 (74%) are open (meaning anyone can become a subscriber without any restrictions), 7 communities (26%) are closed (an application must be submitted to subscribe)
3. Количество подписчиков / Number of subscribers	Количество подписчиков варьируется от 15 до 4642 человек / The subscriber count fluctuates between 15 and 4642 individuals
4. Указание города (субъекта) / Indication of the city (subject)	География сообщества указана у 6 групп (22,2%). Она представлена следующими городами (субъектами): Санкт-Петербург; Москва; Уфа; Чернобыль; Красноселькуп; Глазов. / The geography of the community is indicated for 6 groups (22,2%). It is represented by the following cities (subjects): St. Petersburg; Moscow; Ufa; Chernobyl; Krasnoselkup; Glazov
5. Аватар сообщества / Community Avatar	У 25 (92,5%) сообществ есть аватар (на 9 из 25 изображение — аниме) / 25 (92,5%) communities have an avatar (9 out of 25 have an anime image)
6. Описание сообщества / Community topics	У 14 (51,8%) сообществ есть указание тематики. Указаны следующие тематики сообществ: / 14 (51.8%) communities have a topic indication. The following community topics are indicated: 1. Фан-сообщество / The fan community 2. Религиозное учреждение / Religious institution 3. Творчество / Creativity 4. Здоровый образ жизни / Healthy lifestyle 5. Родители и дети / Parents and children 6. Вымышленный персонаж (тематика 2 сообществ) / Fictional character (subject of 2 communities) 7. Одежда, обувь / Clothes, shoes 8. Рок / Rock 9. Культура / Culture 10. Дом культуры / House of Culture 11. Салон красоты / Beauty salon 12. Музыкант / The musician 13. Культурный центр / Cultural center

Для проведения процедуры контент-анализа нами было выбрано сообщество «Дом Селфхармера [Селффарм]», поскольку данное сообщество является открытым, а также

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
 Причины формирования несуицидального
 саморазрушающего поведения подростков: результаты
 контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Iu.G. (2025)
 The reasons for the formation of non-suicidal self-
 destructive behavior of adolescents: the results of
 content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 3—20.

содержит наибольшее количество подписчиков. Данное сообщество создано 13.01.2019. В описании сообщества указан телефон доверия, есть ссылка на кроссплатформенный мессенджер «Telegram» (ссылка неактивна).

Посты с информацией с историями подростков с НССП публикуются с заголовком «История из семьи» с использованием различных смайлов и эмодзи. В обсуждениях подписчики также имеют возможность оставить сообщения, на что обычно получают реакцию других в виде советов, поддержки; наиболее часто встречающимися являются стикеры с изображениями аниме. Нами были проанализированы 60 постов и сообщений с 2020 по 2025 год, содержащих истории подростков о НССП. В табл. 2 представлено распределение постов в соответствии с годом публикации, а также информация о объеме сообщений.

Таблица 2 / Table 2

Информация о публикациях, содержащих истории подростков с НССП
Information about publications containing stories of adolescents with NSSI

Information about publications containing stories of adolescents with ASD						
Количество опубликованных историй / Number of published stories	2020 г. / 2020 y.	2021 г. / 2021 y.	2022 г. / 2022 y.	2023 г. / 2023 y.	2024 г. / 2024 y.	2025 г. / 2025 y.
	27 историй / 27 stories	24 истории / 24 stories	3 истории / 3 stories	Публикаций и сообщений нет. / There are no publications or messages.	5 историй / 5 stories	1 история / 1 story
Объем историй (количество слов) / Volume of stories (number of words)	3468 слов / 3468 words	5302 слова / 5302 words	514 слов / 514 words		504 слова / 504 words	217 слов / 217 words
Итого / Total	60 историй, 10 005 слов / 60 stories, 10 005 words					

Предметом контент-анализа стало содержание публикаций и сообщений с последующей содержательной интерпретацией обнаруженных количественных данных. Поскольку нам было важно определить как внешние, так и внутренние причины формирования НССП, мы выделили следующие категории: «социальное окружение», «особенности психоэмоционального состояния», «действия подростков», «представления о ситуации».

Категория «социальное окружения» представлена следующими подкатегориями: «члены семьи», «окружение в школе», «интимно-личностные отношения», «специалисты». Каждая подкатегория представлена еще рядом ключевых единиц.

Категория «особенности психоэмоционального состояния» представлены подкатегориями, описывающие эмоциональные процессы, чувства, состояния подростков; среди них: «боль», «злость», «любовь», «ненависть» и другие. Данная категория выделена с целью изучения эмоционального компонента восприятия ситуации и причин, формирующих НССП.

Категория «действия подростков» выделена с целью исследования поведенческого компонента. Она представлена подкатегориями, включающих в себя действия и способы реагирования подростков, упомянутых в историях.

Категория «представления о ситуации» предполагает изучение оценки ситуаций, приводящей к формированию НССП и убеждений по отношению к этим ситуациям (когнитивный компонент).

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
 Причины формирования несуицидального
 саморазрушающего поведения подростков: результаты
 контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Iu.G. (2025)
 The reasons for the formation of non-suicidal self-
 destructive behavior of adolescents: the results of
 content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 3—20.

Общие результаты, частота упоминаний и относительная частота упоминаний в соответствии с выделенными категориями и подкатегориями представлены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Результаты контент-анализа содержания историй подростков с НССП
The results of the content analysis of the content of the stories of adolescents with NSSI

Категория / Category	Подкатегория / Subcategory		Единицы счета / Units of account	
			Частота упоминаний, раз / The frequency of mentions, times	Частота упоминаний относительная, % / The frequency of mentions is relative %
Социальное окружение / Social environment	Члены семьи / Family member	Мама / мать / мать / Mom / mother / mother	28 / 10 / 4	13 / 4,8 / 1,9
		Родитель / Parents	22	10,5
		Семья / Family	18	8,6
		Отец / папа / Father/ dad	12 / 3	5,7 / 1,4
		Бабушка / Grandmother	8	3,8
		Сестра / Sister	7	3,3
		Родственник / Relative	5	2,4
		Брат / Brother	2	0,9
	Итого / Total		119	57,2
	Окружение в школе / School environment	Школа / School	20	9,6
		Класс / Class	8	3,8
	Итого / Total		28	13,4
	Интимно-личностные отношения / Intimate and personal relationships	Отношения (любовные) / Relationship (love)	15	7,2
		Подруга / Girlfriend	8	3,8
		Друзья / Friends	6	2,8
		Парень / Boyfriend	5	2,4

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
 Причины формирования несуицидального
 саморазрушающего поведения подростков: результаты
 контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Iu.G. (2025)
 The reasons for the formation of non-suicidal self-
 destructive behavior of adolescents: the results of
 content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 3—20.

	Итого / Total		34	16,3
	Специалисты / Specialists	Психолог / Psychologist	11	5,2
		Психиатр / Psychiatrist	9	4,3
		Врач / Doctor	4	1,9
		Больница / Hospital	3	1,4
	Итого / Total		27	12,9
Итого / Total			208	100
Особенности психоэмоциональн ого состояния (эмоциональный компонент) / Features of the psycho-emotional state (emotional component)	Чувство / To feel		11	11
	Боль / Pain		29	29
	Злость / Anger		8	8
	Любовь / Love		8	8
	Ненависть / Hate		8	8
	Страх, страшно / Fear, scary		8 / 4	8 / 4
	Истерика / Hysteria		7	7
	Радость / Joy		4	4
	Стыд / Shame		4	4
	Агрессия / Aggression		3	3
	Обида / Resentment		3	3
	Расстройство / Disorder		3	3
Итого / Total			100	100%
Действия подростков (поведенческий компонент) / Actions of teenagers (behavioral component)	Делать / To do		40	16,1
	Понимать / To understand		22	8,9
	Пытаться / Try		21	8,5
	Чувствовать / Feel		20	8
	Резаться / Cut yourself		17	6,8
	Помочь / помогать / Help / assist		16 / 12	6,2 / 4,8
	Наносить / Apply		9	3,6
	Причинять / Causing		9	3,6
	Казаться / Seem		8	3,2
	Остановиться / Stop		8	3,2
	Говорить / рассказать / Talk / tell		8 / 7	3,2 / 2,8
	Замечать / Notice		7	2,8
	Бить / Beat		6	2,4
	Жалеть / Regret		6	2,4
	Любить / Be in love		6	2,4
	Обращаться / Address		6	2,4
	Наказывать / Punish		5	2
	Орать / Yell		5	2

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
 Причины формирования несуицидального
 саморазрушающего поведения подростков: результаты
 контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Iu.G. (2025)
 The reasons for the formation of non-suicidal self-
 destructive behavior of adolescents: the results of
 content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 3—20.

	Осознать / To realize	5	2
	Ощущать / To feel	4	1,6
Итого / Total		247	100
Представления о ситуации (когнитивный компонент) / Perceptions of the situation (cognitive component)	Проблема / Problem	36	32,7
	Хорошо / Well	13	11,8
	Плохо / Badly	13	11,8
	Помощь / Help	7	6,3
	Ссора / Quarrel	6	5,4
	Сожаление / Regret	6	5,4
	Смерть / Death	5	4,5
	Сложно / Difficult	5	4,5
	Последствия / Effects	4	3,6
	Ужасно / Terribly	4	3,6
	Конфликт / Conflict	4	3,6
	Серьезно / Seriously	4	3,6
	Тяжело / Heavily	3	2,7
Итого / Total		110	100

Обсуждение результатов

Результаты проведенного нами контент-анализа причин формирования НССП у подростков позволяют определить следующее.

1. Основными причинами формирования НССП являются социальные факторы. Социальное окружение и влияние воспринимается подростками наиболее важным по сравнению с другими факторами, что подтверждается частотой упоминания фигур в сообщениях и постах. При этом наибольшая частота упоминаний — указание членов семьи (57,2%). В каждой второй истории подростков были описаны взаимоотношения с матерью или ее действия: «Хорошо, что тогда мне помешала мама»; «Мама до сих пор делает бесконечные замечания...»; «Мама постоянно говорила, что это гормональный сбой и это временно»; «Мама ничего не замечала»; «Теперь мама абсолютно разочарована во мне»; «Мать сказала мне не говорить психологу о мыслях о суициде и все такое. Она не знает, но я теперь боюсь получить помощь. Я не хочу ее подводить». Важно заметить, что подростками в большей степени упоминаются женские фигуры в семье: мать, бабушка сестра. На втором месте по частоте упоминаний были указаны друзья и партнеры (16,3%), на третьем — упоминания о школе, одноклассниках.
2. Описывая свое состояние, большинство подростков упоминают боль (29%): «Я причиняю себе боль в моменты, когда я себя ненавижу, чувствую стыд или вину»; «Пыталась заглушить ту ментальную боль физической... И это помогало, но на время»; «Я испытывала такую опустошенность, боль и безысходность, что не знала, как справиться с подобной ситуацией». Эти и другие предложения указывают на то, что НССП для подростков — это способ переключения внимания с душевной боли на физическую, способ эмоциональной регуляции.

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
Причины формирования несуицидального
саморазрушающего поведения подростков: результаты
контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Iu.G. (2025)
The reasons for the formation of non-suicidal self-
destructive behavior of adolescents: the results of
content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 3—20.

3. Поскольку проявления НССП разнообразны, нам было важно установить, какой способ реагирования является наиболее распространенным среди подростков. Таким образом, было выявлено, что наиболее распространенным является самоповреждающее поведение (порезы, шрамирование): «Резаться стал чаще»; «Стала я резаться, заниматься этим часто, когда мои отношения с мамой совсем испортились»; «В этом году я начала резаться опять из-за класса, да так, что очень много шрамов»; «С тех пор я регулярно стала себя резать»; «Начала резать руки примерно с 13 лет, но тогда серьезных повреждений не было — так, царапины».
4. Ситуация формирования НССП большинством подростков воспринимается как проблематичная (32,7%). Однако мнение подростков о НССП разделилось — часть упоминает его в положительном контексте: «У меня надобность, чтобы меня ударили, мне становится легче и хорошо»; «Мне кажется, это неплохо», другая — наоборот: «Плохо другое — человек, который осознанно увечит себя, не может вовремя остановиться, нанося себе все больше и больше повреждений».

Результаты исследования показывают, что основными детерминантами являются две взаимосвязанные группы причин. Первая группа связана с социальными факторами, которые оказывает существенное влияние на психологическое состояние подростков. Вторая группа связана с особенностями эмоциональной сферы. Важно отметить, что выявленные причины часто действуют комплексно, усиливая друг друга. Социальные проблемы приводят к эмоциональному дисбалансу, а неспособность управлять эмоциями усугубляет проблемы с социумом, создавая замкнутый круг, который требует комплексного подхода к решению.

Таким образом, проведенное исследование позволило успешно достичь поставленной цели. В ходе работы были последовательно решены все поставленные исследовательские задачи, что обеспечило комплексный подход к изучаемой проблеме.

Заключение

Проведенное исследование позволило всесторонне изучить феномен НССП, выделить причины формирования НССП у детей и подростков. На основе контент-анализа постов и сообщений сообщества «Дом Селфхармера [Селфхарм]» за период с 2020 по 2025 год были выявлены и проанализированы ключевые факторы, способствующие формированию данного поведения. Основные результаты исследования демонстрируют, что формирование НССП у подростков обусловлено двумя группами факторов. Первая группа включает социальные детерминанты: проблемы в семье, сложности в общении, отсутствие эмоциональной поддержки. Вторая группа связана с эмоциональной сферой подростков: неразвитыми навыками эмоциональной регуляции, неспособностью справляться со стрессом. Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности использования их для разработки эффективных программ профилактики и поддержки подростков. Необходимо создание комплексных мер, направленных на гармонизацию семейных отношений, развитие навыков эмоциональной регуляции, создание безопасной социальной среды. Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с изучением семейных детерминант НССП у детей и подростков. Полученные данные подчеркивают актуальность проблемы и необходимость междисциплинарного подхода к ее решению.

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
 Причины формирования несуицидального
 саморазрушающего поведения подростков: результаты
 контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Yu.G. (2025)
 The reasons for the formation of non-suicidal self-
 destructive behavior of adolescents: the results of
 content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 3—20.

Список источников

1. Авдулова, Т.П., Горожанкина, А.Н. (2024). Взаимосвязь детско-родительских отношений и саморазрушающее поведение у подростков. *Вестник Российский государственный гуманитарный университет*, № 1, 138—154. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=63292441> (дата обращения: 05.06.2025).
 Avdulova, T.P., Gorozhankina, A.N. (2024). The relationship between parent-child relationships and self-destructive behaviour in adolescents. *Bulletin of the Russian State University for the Humanities*, No. 1, 138—154. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=63292441> (viewed: 05.06.2025).
2. Амбрумова, А.Г., Трайнина, Е.Г., Ратинова, Н.А. (1991). *Аутоагрессивное поведение подростков с различными формами социальных девиаций*. М: Издательство Российского общества психиатров.
 Ambrumova, A.G., Trainina, E.G., Ratinova, N. A. (1991). *Autoaggressive Behavior of Adolescents with Various Forms of Social Deviations*. Moscow: Russian Society of Psychiatrists. (In Russ.).
3. Васягина, Н.Н., Тактуева, Ю.Г. (2023). Особенности внутрисемейных взаимоотношений у подростков с саморазрушающим поведением. *Педагогическое образование в России*. № 6, 249—255. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59928146> (дата обращения: 03.06.2025).
 Vasyagina, N. N., Taktueva, Yu. G. (2023). Features of Intrafamily Relationships in Adolescents with Self-Destructive Behavior. *Pedagogical Education in Russia*, No. 6, 249—255. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59928146> (viewed: 03.06.2025).
4. Горбатов, С.В., Арбузова, Е.Н., Тураносова, В.В., (2025). Особенности переживания вины и стыда у лиц с саморазрушающим поведением. *Российский девиантологический журнал*, 5(3), 414—432. URL: <https://russianjournaldeviantbehavior.ru/ru/nauka/article/100035/view#article-info> (дата обращения: 04.06.2025).
 Gorbatov, S.V., Arbuzova, E.N., Turanosova, V.V. (2025). Features of experiencing guilt and shame in individuals with self-destructive behavior. *Russian Deviant Behavior Journal*, 5(3), 414—432.
 URL: <https://russianjournaldeviantbehavior.ru/ru/nauka/article/100035/view#article-info> (viewed: 04.06.2025).
5. Гурьянова, Т. А. (2023). Склонность к нарушению здорового поведения в юношеском возрасте. *Вестник алтайского государственного педагогического университета*, №54, 51—55. <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2023-1-51-56> (дата обращения: 03.06.2025).
 Guryanova, T. A. (2023). Predisposition to unhealthy behavior in adolescence. *Bulletin of the Altai State Pedagogical University*, No. 54, 51—55. <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2023-1-51-56> (viewed: 03.06.2025).
6. Дунаева, К.С., Кольцова, М.П., Каркавцева, И.А. (2020). Социальное регулирование снижения риска саморазрушающего поведения молодежи. Молодежный наркотизм. В:

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
 Причины формирования несуицидального
 саморазрушающего поведения подростков: результаты
 контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Yu.G. (2025)
 The reasons for the formation of non-suicidal self-
 destructive behavior of adolescents: the results of
 content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 3—20.

- Актуальные вопросы психологии и формирования здорового образа жизни студенческой молодежи: материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»* (с. 148—154). Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43819490&pff=1> (дата обращения: 06.06.2025).
 Dunaeva, K.S., Koltsova, M.P., and Karkavtseva I.A. (2020). Social Regulation of Reducing the Risk of Self-Destructive Behavior among Young People. Youth Drug Addiction. In: *Current Issues in Psychology and the Formation of a Healthy Lifestyle among Student Youth: Proceedings of the XII International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum"* (pp. 148—154). Arkhangelsk: Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43819490&pff=1> (viewed: 06.06.2025).
7. Капиренкова, О.Н., Трофимова Е. (2024). Проявление саморазрушающего поведения при пограничном расстройстве личности. *Психология когнитивных процессов*, № 13, (118—125). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=79601072> (дата обращения: 03.06.2025).
 Kapirenkova, O.N., Trofimova E. (2024). Manifestation of self-destructive behavior in borderline personality disorder. *Psychology of Cognitive Processes*, No. 13, (118—125). (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=79601072> (viewed: 03.06.2025).
 8. Короленко Ц.П., Донских Т.А. (1990). *Семь путей к катастрофе. Деструктив. поведение в современном мире*. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение.
 Korolenko Ts.P., Donskikh T.A. (1990). *Seven Ways to a Catastrophe. Destructive. Behavior in the Modern World*. Novosibirsk: Nauka. Siberian Branch. (In Russ.)
 9. Польская, Н.А., Власова, Н.В. (2015). Аутодеструктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте. *Консультативная психология и психотерапия*, 23(4), 176—190. <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230411> (дата обращения: 07.06.2025).
 Polskaya, N.A., Vlasova, N.V. (2015). Autodestructive behavior in adolescence and early adulthood. *Consulting Psychology and Psychotherapy*, 23(4), 176—190. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230411> (viewed: 07.06.2025).
 10. Попов, Ю. В., Пичиков А.А. (2011). Особенности суицидального поведения у подростков (обзор литературы). *Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева*. № 4, 4—7. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17701022> (дата обращения: 03.06.2025).
 Popov, Yu. V., Pichikov A.A. (2011). Features of Suicidal Behavior in Adolescents (Literature Review). *Review of Psychiatry and Medical Psychology named after V.M. Bekhterev*. No. 4, 4—7. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17701022> (viewed: 03.06.2025).
 11. Терещенко, М.В., Корзун С.А. (2025). Взаимосвязь одиночества и склонности к девиантному поведению у подростков. *Вестник Барановичского государственного университета*, 1(17), 63—70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80426872> (дата обращения: 02.06.2025).
 Tereshchenko, M. V., Korzun S. A. (2025). The Relationship between Loneliness and Deviant

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
Причины формирования несуицидального
саморазрушающего поведения подростков: результаты
контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Iu.G. (2025)
The reasons for the formation of non-suicidal self-
destructive behavior of adolescents: the results of
content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 3—20.

Behavior in Adolescents. *Bulletin of Baranovich State University*. 1(17), 63—70. (In Russ.).
URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=80426872> (viewed: 02.06.2025).

12. Углова, А.Б., Низомутдинов, Б.А., Богдановская, И.М. (2024). Анализ поисковых запросов как инструмент оценки рисков саморазрушающего поведения (на примере поисковой системы Яндекс). *Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего*, № 7, 207—220. <https://doi.org/10.17586/2587-8557-2024-7-207-220> (дата обращения: 01.06.2025).
Uglova, A. B., Nizomutdinov, B.A., Bogdanovskaya, I.M. (2024). Analysis of Search Queries as a Tool for Assessing the Risks of Self-Destructive Behavior (Using the Yandex Search Engine as an Example). *Information Society: Education, Science, Culture, and Future Technologies*, No. 7, (207—220). (In Russ.). <https://doi.org/10.17586/2587-8557-2024-7-207-220> (viewed: 01.06.2025).
13. Фаустова, И.В., Комлик, Л.Ю., Филатова, И.Ю., Копылова, Н.М. (2020). Социально-психологические детерминанты саморазрушающего поведения подростков. *Мир науки. Педагогика и психология*, № 4, URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44247900> (дата обращения: 01.06.2025).
Faustova I.V., Komlik L.Yu., Filatova I.Yu., Kopylova N.M. (2020). Socio-psychological determinants of self-destructive behavior of adolescents. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 4(8). (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44247900> (viewed: 01.06.2025).
14. Bahamon, M.J., Javela, J.J., Ortega-Bechara, A., Matar-Khalil, S., Ocampo-Flórez, E., Uribe-Alvarado, J.I., Cabezas-Corcione, A., Cudris-Torres, L. (2025). Social Determinants and Developmental Factors Influencing Suicide Risk and Self-Injury in Healthcare Contexts. *International journal of environmental research and public health*, 22(3), 411. <https://doi.org/10.3390/ijerph22030411>
15. Bilello, D., Townsend, E., Broome, M.R., & Burnett Heyes, S. (2024). Friendship and self-harm: a retrospective qualitative study of young adults' experiences of supporting a friend who self-harmed during adolescence. *Frontiers in psychology*, № 14, 1221661. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1221661>
16. Calvo, N., Lugo-Marin, J., Oriol, M., Perez-Galbarro, C., Restoy, D., Ramos-Quiroga, J.A., Ferrer, M. (2024). Childhood maltreatment and non-suicidal self-injury in adolescent population: A systematic review and meta-analysis. *Child abuse & neglect*, № 157, 107048. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.107048>
17. De Luca, L., Pastore, M., Palladino, B.E., Reime, B., Warth, P., Menesini, E. (2023). The development of Non-Suicidal Self-Injury (NSSI) during adolescence: A systematic review and Bayesian meta-analysis. *Journal of affective disorders*, № 339, 648—659. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.091>

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
 Причины формирования несуицидального
 саморазрушающего поведения подростков: результаты
 контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Iu.G. (2025)
 The reasons for the formation of non-suicidal self-
 destructive behavior of adolescents: the results of
 content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 3—20.

18. De Luca, L., Giletta, M., Nocentini, A., Menesini, E. (2022). Non-Suicidal Self-Injury in Adolescence: The Role of Pre-Existing Vulnerabilities and COVID-19-Related Stress. *J Youth Adolescence*, № 51, 2383–2395 <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01669-3>
19. Haghish, E.F. (2025). Differentiating adolescent suicidal and nonsuicidal self-harm with artificial intelligence: Beyond suicidal intent and capability for suicide. *Journal of affective disorders*, № 378, 381—391. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.02.015>
20. Marchant, A., Hawton, K., Burns, L., Stewart, A., John, A. (2021). Impact of Web-Based Sharing and Viewing of Self-Harm-Related Videos and Photographs on Young People: Systematic Review. *Med Internet Res*, 23(3), 8048. URL: <https://www.jmir.org/2021/3/e18048>
21. Mason, G.E., Auerbach, R.P., Stewart, J.G. (2025). Predicting the trajectory of non-suicidal self-injury among adolescents. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 66(2), 189—201. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14046>
22. Morales-Arjona, I., Benítez-Hidalgo, V., Ruiz-Pérez, I., Higuera-Callejón, C., Pastor-Moreno, G. (2024). Cyberbullying and Suicidal Behavior, Self-Harm, and Nonsuicidal Self-Injury: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 27(10), 683—691. <https://doi.org/10.1089/cyber.2024.0097>
23. Nesi, J., Burke, T.A., Bettis, A.H., Kudinova, A.Y., Thompson, E.C., MacPherson, H.A., Fox, K.A., Lawrence, H.R., Thomas, S.A., Wolff, J.C., Altemus, M.K., Soriano, S., Liu, R.T. (2021). Social media use and self-injurious thoughts and behaviors: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, № 87, 102038. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102038>
24. Shneidman, E.S., Farberow, N.L., (1956). Clues to suicide. *Public health reports (Washington, D.C. : 1896)*, 71(2), 109—114. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/13289980/> (viewed: 01.06.2025).
25. Susi, K., Glover-Ford, F., Stewart, A., Knowles Bevis, R., Hawton, K. (2023). Research Review: Viewing self-harm images on the internet and social media platforms: systematic review of the impact and associated psychological mechanisms. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 64(8), 1115—1139. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13754>
26. Vazquez Lopez, P., Armero Pedreira, P., Martinez-Sanchez, L., Garcia Cruz, J.M., Bonetde Luna, C., Notario Herrero, F., Sanchez Vazquez, A.R., Rodriguez Hernandez, P.J., & Diez Suarez, A. (2023). Self-injury and suicidal behavior in children and youth population: Learning from the pandemic. *Anales de pediatria*, 98(3), 204—212. <https://doi.org/10.1016/j.anpede.2022.11.005>
27. Voss, C., Hoyer, J., Venz, J., Pieper, L., & Beesdo-Baum, K. (2020). Non-suicidal self-injury and its co-occurrence with suicidal behavior: An epidemiological-study among adolescents and young adults. *Acta psychiatrica Scandinavica*, 142(6), 496—508. <https://doi.org/10.1111/acps.13237>

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
Причины формирования несуицидального
саморазрушающего поведения подростков: результаты
контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Iu.G. (2025)
The reasons for the formation of non-suicidal self-
destructive behavior of adolescents: the results of
content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 3—20.

28. Wu, Y., Zhang, Y., Wang, C., Huang, B. (2024). A meta-analysis on the lifetime and period prevalence of self-injury among adolescents with depression. *Frontiers in public health*, № 12, 1434958. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1434958>
29. Won, G.H., Bae, S., Kim, Ho.K., Choi, T.Y. (2023). Subcortical volume analysis in non-suicidal self-injury adolescents: A pilot study. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, № 331, 111617. <https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2023.111617>

Информация об авторах

Наталья Николаевна Васягина, доктор психологических наук, профессор, заведующий, кафедра психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3899-3768>, e-mail: vasyagina_n@mail.ru

Юлия Германовна Тактуева, аспирант, ассистент, кафедра психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4734-0307>, e-mail: taktueva97@mail.ru

Information about the authors

Nataliya N. Vasyagina, Doctor of Psychology, Professor, Head, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3899-3768>, e-mail: vasyagina_n@mail.ru

Iuliia G. Taktueva, postgraduate student, assistant, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4734-0307>, e-mail: taktueva97@mail.ru

Вклад авторов

Васягина Н.Н. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Тактуева Ю.Г. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Nataliya N. Vasyagina — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Iuliia G. Taktueva — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. (2025)
Причины формирования несуицидального
саморазрушающего поведения подростков: результаты
контент-анализа публикаций в социальных сетях
Вестник практической психологии образования, 22(4),
3—20.

Vasyagina N.N., Taktueva Iu.G. (2025)
The reasons for the formation of non-suicidal self-
destructive behavior of adolescents: the results of
content analysis of publications on social networks
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 3—20.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 25.06.2025
Поступила после рецензирования 22.10.2025
Принята к публикации 05.11.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.06.25
Revised 2025.10.22
Accepted 2025.11.05
Published 2025.12.26

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ |
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL PRACTICE
OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Научная статья | Original paper

Особенности восприятия и воспитания ребенка родителями и
прародителями

К.В. Адушкина✉, П.Е. Батаева

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская
Федерация

✉ korkva@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Семья, обеспечивая ребенку чувство безопасности, является важным фактором его социализации, демонстрирует социальные нормы и правила поведения. Традиционно в российских семьях прародители включены в родительскую подсистему, однако различия в восприятии и воспитании ребенка родителями и прародителями может снижать эффективность воспитания и приводить к семейным конфликтам. **Цель.** Выявить особенности восприятия и воспитания ребенка родителями и прародителями. **Гипотеза.** Особенности восприятия и воспитания ребенка родителями имеют свои отличительные черты, по сравнению с прародителями, в плане более свободного принятия способов самовыражения ребенка, эмоционального отношения к нему, структуры родительской любви. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 54 респондента (26 родителей, 28 прародителей), имеющие ребенка/внука в возрасте от 3 до 10 лет, проживающие в Свердловской области. Особенности восприятия и воспитания ребенка оценивались с помощью батареи опросников: тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), методика «Стратегии семейного воспитания» (С.С. Степанов, в модификации И.И. Махониной), опросник родительской любви и симпатии (Р.В. Овчарова). **Результаты.** Результаты показали, что родителям сильнее необходима осознанность биологической связи с ребенком, чем бабушкам и дедушкам. Также они более склонны к ограничению ответственности и самостоятельности ребенка по причине принятия отличительных черт ребенка в виде эмоциональной и социальной незрелости. Для прародителей характерной особенностью является

Адушкина К.В., Батаева П.Е. (2025)
Особенности восприятия и воспитания ребенка
родителями и прародителями *Вестник практической
психологии образования*, 22(4), 21—34.

Adushkina K.V., Bataeva P.E. (2025)
The peculiarities of perception and upbringing of a
child by parents and grandparents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 21—34.

несогласие с сопутствующими преобразованиями в жизни внуков, испытывание по данной причине сомнительных чувств. Также бабушки и дедушки чаще, чем родители, применяют стили воспитания, в которых внукам предоставляется меньше строгого отношения, требований, обязанностей, при этом не учитывая возможные от этого последствия либо ограничивая на минимум свою вовлеченность, тем самым планируя сделать внуков более самостоятельными. **Выводы.** Показано, что система воспитательной деятельности прародителей дополняет воспитательное воздействие матери и отца посредством применения другого подхода к взаимодействию с ребенком, формирования у него уважительного отношения к родителям через предоставление ему своего мнения на счет приложенных родительских усилий для создания благоприятных условия для роста и развития.

Ключевые слова: ребенок, родители, прародители, воспитание, восприятие, детско-родительские отношения, детско-прародительские отношения

Для цитирования: Адушкина, К.В., Батаева, П.Е. (2025). Особенности восприятия и воспитания ребенка родителями и прародителями. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 21—34. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220402>

The peculiarities of perception and upbringing of a child by parents and grandparents

K.V. Adushkina ✉, P.E. Bataeva

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation

✉ korkva@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. It is the family, first of all, that provides the child with a sense of security, is an important factor in the child's socialization, and demonstrates social norms and rules of behavior. In addition to the parents, the grandparents, who are also part of the child's immediate environment, actively contribute to the development of the child. **Objective.** To identify the peculiarities of the child's perception and upbringing by parents and grandparents. **Hypothesis.** The peculiarities of parents' perception and upbringing of a child have their own distinctive features, in comparison with the grandparents, in terms of freer acceptance of the child's ways of self-expression, emotional attitude towards him, and the structure of parental love. **Methods and materials.** The study involved 54 respondents (26 parents, 28 grandparents) with a child/grandchild aged 3 to 10 years, living in the Sverdlovsk region. The peculiarities of the child's perception and upbringing were assessed using a battery of questionnaires (the Parental Attitude Test Questionnaire (A.Ya. Varga, V.V. Stolin), the Family Education Strategy

methodology by S.S. Stepanov (modified by I.I. Makhonina), the parental Love and Sympathy questionnaire (R.V. Ovcharova)). **Results.** The results showed that parents need a more tangible biological connection with their child than grandparents. They are also more likely to limit the responsibility and independence of the child due to the adoption of the distinctive features of the child in the form of emotional and social immaturity. For the grandparents, a characteristic feature is disagreement with the accompanying transformations in the life of their grandchildren, experiencing questionable feelings for this reason. Also, grandparents are more likely than parents to adopt parenting styles in which grandchildren are given less strict treatment, requirements, and responsibilities, while not taking into account the possible consequences of this, or limiting their involvement to a minimum, thereby planning to make grandchildren more independent. **Conclusions.** It is shown that the system of parenting activities of the grandparents complements the educational impact of the mother and father by applying a different approach to interacting with the child, forming a respectful attitude towards parents by providing him with his opinion on the parental efforts made to create favorable conditions for growth and development.

Keywords: child, parents, grandparents, upbringing, perception, child-parent relations, grandchild-grandparent relations

For citation: Adushkina, K.V., Bataeva, P.E. (2025). The peculiarities of perception and upbringing of a child by parents and grandparents. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 21—34. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220402>

Введение

Семейные конфликты между родителями и прародителями, связанные с определением и выбором методов воспитания ребенка, являются достаточно распространенными. Противоречия сохраняются из-за того, что выбранный способ или метод должен одновременно отвечать требованиям как родителей, так и старшего поколения, потому что каждая сторона считает, что его вариант воспитательного воздействия будет эффективнее. Но при этом настроенность на обсуждение данной проблемы присутствует у пятидесяти процентов участников исследования, проведенного в 2022 году университетом «Высшая школа экономики».

Внимание научного общества направлено не только на первостепенных участников воспитательного воздействия, то есть родителей (Дементьева, Борисова, Сартакова, 2020; Кузьмишина и др., 2014), но и на прародителей (Глозман, Наумова, 2022; Егоров, Шаповаленко, 2017; Мальцева, Богачева, Хижная, 2021). Так, представлены положительные, нейтральные, негативные психотипы прародителей (Будякова, Пронина, 2025; Булыгина, Комарова, 2019). Для включенности бабушек и дедушек в воспитание ребенка обозначили отдельный термин — «прародительский труд» (Багирова, Нешатаев, 2021), также раскрыты входящие в него трудовые функции прародителей (Бледнова, 2022).

В современных исследованиях выявлены различные аспекты влияния участия прародителей в воспитании: на успеваемость ребенка (Романова, Пирязева, Ларина, 2022),

формирование у него семейных ценностей (Кондрашова, 2021), лидерских качеств (Степанова, 2023), саморазрушающего поведения (Васягина, Тактуева, 2023), аддиктивного поведения (Хажуев, Идрисов, Саидов, 2021), организацию досуга (Нештаев, 2022). Данная проблема, недооцененная ранее, продолжает вызывать большой исследовательский интерес.

Наше исследование также основывается на значимости традиционных семейных ценностей для развития ребенка, и при этом также оно ориентируется и на происходящие социокультурные изменения современной семьи.

Гипотеза заключается в предположении о том, что особенности восприятия и воспитания ребенка родителями имеют свои отличительные черты, по сравнению с прародителями, в плане более свободного принятия способов самовыражения ребенка, эмоционального отношения к нему, структуры родительской любви. Целью исследования является изучение особенностей восприятия и воспитания ребенка родителями и прародителями. Гипотеза и цель исследования рассматриваются в теоретической части через наличие стилей воспитания и родительских позиций у родителей и прародителей.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 54 респондента (26 родителей, 28 прародителей), имеющие ребенка/внука в возрасте от 3 до 10 лет, проживающие в Свердловской области. Данный возраст ребенка выбран по причине условия использования одной из диагностических методик. Возраст родителей варьируется от 25 до 43 лет. Возраст прародителей варьируется от 53 до 72 лет.

В ходе исследования был использован следующий диагностический инструментарий:

1. Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).
2. Методика «Стратегии семейного воспитания» (С.С. Степанов, в модификации И.И. Махониной).
3. Опросник родительской любви и симпатии (Р.В. Овчарова).

Комплект диагностического инструментария использовался один и тот же для родителей и прародителей. Также была указана информация о необходимости предоставления ответов родителями и прародителями относительно одного и того же ребенка.

Полученные данные прошли статистическую обработку: анализ различий (U-критерий Манна-Уитни) и факторный анализ (метод варимакс и критерий Кайзера).

Результаты

В результате диагностики было выявлено, что прародители (14%) чаще, чем родители (4%), проявляют реакцию отвержения, т.е. могут испытывать по отношению к ребенку такие чувства, как злость или досада, и ниже, чем родители, оценивать жизненные перспективы ребенка, и, следовательно, вести себя не педагогично по отношению к нему.

При этом прародители (32%) больше, чем родители (23%), склонны к созданию симбиотических отношений с ребенком: имеют трудности с выстраиванием межличностной дистанции, переживают за ребенка и стремятся удовлетворять все его потребности. Вероятно, вследствие этого прародители в большей степени ориентированы на контроль в отношениях с ребенком: требуют безоговорочного послушания, проявляют властность. В то

же время прародители интересуются чувствами и мыслями ребенка, готовы поддерживать и верить в него.

Наиболее распространенным стилем семейного воспитания как среди родителей, так и среди прародителей является авторитетный стиль, проявляющийся в желании помочь, чуткости по отношению к запросам ребенка, в сочетании с твердостью, справедливостью и последовательным соблюдением дисциплины. При этом у прародителей (14%), в отличие от родителей (0%), выявлен и либеральный стиль воспитания, характеризующий их как людей, любящих своего внука, не акцентирующих внимание на его ошибках, имеющих доверительные отношения, но не предъявляющих ребенку существенных ограничений и требований.

Преобладающим чувством любви обладают 66% родителей и 92% прародителей, что характеризуется высоким уровнем эмоциональной связи с ребенком, проявлением заботы и переживаний.

У 15% родителей и только у 4% прародителей выявлено преобладающее чувство симпатии, которое выражается на когнитивном уровне в виде поиска сходств у себя и ребенка, наблюдения за способностями ребенка, количественного и качественного удовлетворения его потребностей.

У родителей и прародителей выявлены различия в доминирующих компонентах любви к ребенку. Так, для родителей более выраженным является эмоционально-чувственный компонент, характеризующийся проявлением искренней эмоциональной вовлеченности во взаимодействие с ребенком, эмоциональной связи, выраженной эмпатии. Для прародителей более выраженными являются биологический и поведенческий компоненты, т.е. они выражают свою любовь через физический контакт (объятия, прикосновения), а также через выполнение деятельности — либо совместной, как игра, либо только со стороны взрослого (уход и присмотр за ребенком).

Объективность выявленных тенденций была проверена статистически (U-критерий Манна-Уитни). Анализ данных проводился в программе IBM SPSS Statistics 27. Так, были выявлены следующие статистически значимые различия.

По шкале «Принятие-отвержение» установлено $U_{\text{эмп.}} = 245$ при $p = 0,035$. Соответственно, прародители менее склонны к принятию изменений, связанных с ребенком, которые им непонятны, и при этом могут испытывать некоторое раздражение и непонимание. По шкале «Маленький неудачник» выявлено, что $U_{\text{эмп.}} = 247$ при $p = 0,034$, т.е. родители более склонны считать, что при возникновении нестандартной ситуации, к которой ребенок не был заранее подготовлен, он может растеряться, не всегда верно применить свои полученные знания и навыки.

Шкала «Либеральный стиль» имеет следующие значения: $U_{\text{эмп.}} = 252$ при $p = 0,044$, данный стиль воспитания больше характерен для прародителей. Они дорожат внуками, уважительно к ним относятся, прощают слабости, не склонны к запретам и ограничениям.

Шкала «Биологический компонент» имеет значения $U_{\text{эмп.}} = 222,5$ при $p = 0,012$. Несмотря на то, что у родителей доминирующим компонентом родительской любви он не является, он более свойственен им, а не прародителям.

Таким образом, не все обозначенные в ходе описательной статистики тенденции нашли свое подтверждение, но было выявлено немало достоверных различий в восприятии и воспитании ребенка родителями и прародителями, что позволило нам определить факторную структуру особенностей каждой выборки.

Целью данного метода является определение скрытых компонентов посредством совокупности видимых переменных. Использовался метод варимакс и критерий Кайзера.

Факторная структура особенностей восприятия и воспитания ребенка у родителей представлена в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Факторная структура особенностей восприятия и воспитания ребенка у родителей
The factor structure of the characteristics of a child's perception and upbringing by parents

	Фактор / Factor	Компоненты фактора и нагрузка на компоненты / The components of the factor and the load on the components
1.	Представление о благоприятных условиях воспитания (20,43% от всех дисперсий) / Perception of favorable parenting conditions (20.43% of all variances)	индифферентный стиль / indifferent style ($r = -0,81$, $p = 0,01$), авторитетный стиль / authoritative style ($r = 0,70$, $p = 0,01$), либеральный стиль / liberal style ($r = -0,64$, $p = 0,01$), когнитивный компонент / cognitive component ($r = 0,64$, $p = 0,01$)
2.	Эмоционально-обусловленное поведение (38,03% от всех дисперсий) / Emotionally conditioned behavior (38.03% of all variances)	авторитарная гиперсоциализация / authoritarian hypersocialization ($r = -0,72$, $p = 0,01$), принятие-отвержение / acceptance-rejection ($r = -0,69$, $p = 0,01$), поведенческий компонент / behavioral component ($r = 0,68$, $p = 0,01$), маленький неудачник / little loser ($r = -0,50$, $p = 0,01$), эмоционально-чувственный компонент / emotional and sensual component ($r = 0,55$, $p = 0,01$).
3.	Чувство по отношению к ребенку (55,24% от всех дисперсий) / Feeling towards a child (55.24% of all variances)	либеральный стиль / liberal style ($r = -0,58$, $p = 0,01$), симпатия / sympathy ($r = 0,81$, $p = 0,01$), любовь / love ($r = 0,76$, $p = 0,01$)
4.	Эмоционально-биологическая привязанность (71,81% от всех дисперсий) / Emotional and biological attachment (71.81% of all variances)	симбиоз / symbiosis ($r = 0,87$, $p = 0,01$), эмоционально-чувственный компонент / emotional and sensual component ($r = 0,71$, $p = 0,01$), биологический компонент / biological component ($r = 0,71$, $p = 0,01$)

Первый фактор «Представление о благоприятных условиях воспитания» отражает наличие у родителей мысленных представлений о необходимых, наиболее положительно

сказывающихся на ребенке обстоятельств и правил воспитания. Родители осознают важность своего воздействия, но при этом понимают, что для осуществления воспитания также важно и принятие собственных суждений и личного отношения ребенка к той или иной ситуации. Также в эти родительские представления в меньшей степени входит желание воспитать ребенка неуправляемым, безответственным, эмоционально отстраненным от семьи.

Второй фактор «Эмоционально-обусловленное поведение» подчеркивает, что родители взаимодействуют с ребенком, проявляют конкретные действия и демонстрируют особые реакции, испытывая при этом определенные чувства. Так, общаясь с ребенком и занимаясь с ним каким-либо видом деятельности, родители ощущают свое родительское положение и свою самоотдачу не только на уровне совокупности действий, но и на эмоциональном уровне. Также данное эмоционально-детерминированное поведение у родителей не основывается на понижении статуса ребенка, его отвержении, чрезмерном ограничении самостоятельности в быту, проведении досуга.

Третий фактор «Чувство по отношению к ребенку» характеризуется наличием у родителей амбивалентного отношения к ребенку при нахождении в различных обстоятельствах. Так, преобладание чувства любви определяется искренним интересом, доверием к ребенку без соблюдения им каких-либо условий и требований. А симпатия происходит в период познания родителями особенностей своего ребенка, развития их с ним взаимоотношений. Также при наличии у родителей какого-либо из чувств необязательным является преобладание снисходительного отношения к ребенку, а, наоборот, равным образом присутствует разумность в предъявлении правил и оказании ребенку необходимой помощи в затрудненных ситуациях.

Четвертый фактор «Эмоционально-биологическая привязанность» отражает уменьшение психологической дистанции с ребенком, поддержание близких эмоциональных отношений по причине физиологической взаимосвязи и проявляемых на этой основе эмоциональных реакций.

Факторная структура особенностей восприятия и воспитания ребенка у прародителей представлена в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

**Факторная структура особенностей восприятия и воспитания ребенка у
прародителей**

**The factor structure of the characteristics of the child's perception and upbringing among
the grandparents**

	Фактор / Factor	Компоненты фактора и нагрузка на компоненты / The components of the factor and the load on the components
1.	Эмоциональная оценка уровня чувств к внуку (19,05% от всех дисперсий) / Emotional assessment of the level of feelings for a grandson (19.05% of all variances)	любовь / love ($r = 0,94$, $p = 0,01$), симпатия / sympathy ($r = 0,84$, $p = 0,01$), эмоционально-чувственный компонент / emotional and sensual component ($r = 0,75$, $p = 0,01$)
2.	Сотрудничество (36,88% от всех	авторитетный стиль / authoritative style ($r = 0,90$,

	дисперсий) / Cooperation (36.88% of all variances)	p = 0,01), либеральный стиль / liberal style (r = -0,88, p = 0,01), индифферентный стиль / indifferent style (r = -0,64, p = 0,01)
3.	Когнитивно-обусловленное поведение (52,72% от всех дисперсий) / Cognitively conditioned behavior (52.72% of all variances)	когнитивный компонент / cognitive component (r = 0,83, p = 0,01), поведенческий компонент / behavioral component (r = 0,79, p = 0,01).
4.	Отношение к ребенку в случае необходимости контроля (66,50% от всех дисперсий) / Attitude towards the child in case of need for control (66.50% of all variances)	принятие-отвержение / acceptance-rejection (r = 0,78, p = 0,01), маленький неудачник / little loser (r = 0,70, p = 0,01), авторитарная гиперсоциализация / authoritarian hypersocialization (r = 0,64, p = 0,01)
5.	Симбиотические отношения (79,51% от всех дисперсий) / Symbiotic relationships (79.51% of all variances)	симбиоз / symbiosis (r = 0,80, p = 0,01), биологический компонент / biological component (r = -0,74, p = 0,01)

Первый фактор «Эмоциональная оценка уровня чувств к внуку» подчеркивает, что прапородители могут испытывать переживания относительно своего выражения чувств к внуку. Так, они могут обдумывать об удовлетворении или неудовлетворении, достаточности или дефиците, изменении или сохранении вариаций проявления своего прапородительского участия в жизни ребенка.

Следующий фактор «Сотрудничество» характеризуется наличием у прапородителей стремления поддерживать со своим внуком доверительные отношения, интересоваться его мнением, выдвигать разумные правила, доступно обсуждать неясные вопросы и проблемы, в том числе семейного характера. Также прапородители в меньшей степени направлены на отказ от своего участия в воспитании внука, предоставление ему вседозволенности, создание ситуации депривации, формирование ощущения ненужности и отреченности.

Третий фактор «Когнитивно-обусловленное поведение» отражает характер взаимодействия прапородителей с внуком, особенности их совместной деятельности и коммуникации, проявления заботы через следование своим представлениям о том, как это должно быть в действительности. Так, бабушки и дедушки, имея информацию о потребностях внука, специфике его поведения, выбирают определенные стратегии воздействия на ребенка.

Четвертый фактор «Отношение к ребенку в случае необходимости контроля» подчеркивает, что прапородительское отношение к ребенку может видоизменяться при осуществлении контроля ребенка. Так, если ребенок имеет черты инфантильного поведения, при этом требует усиленного наблюдения за ним, то возможно проявление некоторого сомнения, разочарования в поступках внуках.

Пятый фактор «Симбиотические отношения» характеризуется готовностью к открытому взаимодействию с внуком, стремлением оказывать эмоциональную поддержку и

материальный вклад при необходимости, удовлетворением разных уровней потребностей и проявлением избыточного беспокойства о безопасности ребенка, его взаимодействии с социальным окружением и учебной деятельности. Также данные эмоционально близкие отношения с ребенком у бабушек и дедушек формируются не из условия обязательной высокой степени родственной связи с ним.

Обсуждение результатов

На основании проведенного анализа мы можем сделать вывод, что восприятие и воспитание ребенка родителями и прародителями имеет ряд особенностей, которые мы представили в форме психологических портретов родителей и прародителей.

Родители более остро ощущают свое биологическое родство с ребенком. Выбирая и используя воспитательные инструменты, создавая психологическую безопасность в семье, обучая ребенка необходимым в жизни умениям и правилам, родители в первую очередь ориентируются на собственные ощущения и эмоции. Особое беспокойство родителей вызывают проявления ребенком несамостоятельности, неосторожности, нерешительности, вследствие чего снижается уровень родительского доверия.

Прародительская позиция основывается на представлениях о верных, полезных поступках, которые можно совершать в процессе взаимодействия с внуками. Прародители могут демонстрировать достаточно консервативное отношение к новым, непривычным для них увлечениям, привычкам, взглядам на мир подрастающего поколения, при этом прародители могут испытывать такие чувства, как недовольство, беспокойство и смутение, касательно происходящих преобразований в жизни внуков.

Прародителям свойственно более терпимое отношение к возможным ошибкам, проступкам ребенка, они стараются освободить внука от ответственности, приуменьшить значимость наступающих последствий, что не в каждом случае положительно влияет на формирование способности у ребенка соблюдать обозначенные договоренности, принимать решения.

Заключение

Эмпирическое исследование особенностей восприятия и воспитания ребенка родителями и прародителями проводилось в несколько последовательных этапов. Первый этап включал в себя подбор диагностического инструментария, соответствующего особенностям нашей выборки и цели исследования по выявлению различий в отношении к ребенку и характера воспитательной деятельности.

На следующем этапе исследования было определено, что большая часть как родителей, так и прародителей имеет средний уровень принятия ребенка, направленности на совместное с ним участие в различной деятельности, установления адекватной психологической дистанции с ребенком и объема предъявляемых дисциплинарных правил с предоставлением ему самостоятельности. Выявлено, что никто из респондентов не воспринимает ребенка как абсолютно слабого и неумелого. Преобладающим стилем воспитания матерей, отцов, бабушек и дедушек является авторитетный (гармоничный) стиль.

Были определены пять шкал, которые демонстрируют статистически значимые различия между родительским и прародительским восприятием ребенка и подходом к организации воспитательного процесса. Так, бабушки и дедушки относятся к внукам с меньшим принятием в случае проявления ими какой-либо подозрительной, ранее незнакомой модели поведения, кардинально отличающейся от их оценки происходящих событий. Также прародители более, чем родители, склонны спокойнее относиться к получению внуками ошибочных результатов в процессе выполнения разнородной деятельности. В свою очередь, родители больше ориентируются на биологическую связь со своим ребенком и при этом более часто считают, что ребенок может проявить себя менее способным в процессе выполнения какой-либо задачи.

Проведенный анализ помог выявить факторную структуру особенностей восприятия ребенка и организации семейного воспитания родителями и прародителями. Так, родительская факторная структура содержит в себе четыре компонента, а прародительская включает в себя пять компонентов, обуславливающих разницу в детерминированности образа взаимодействия с ребенком и учете его индивидуальных характеристик.

Исследуемая проблема имеет важное значение, так как семья, оказывающая большое влияние на воспитание ребенка, предрасположена к воздействию общественных, культурных изменений, что, соответственно, влияет и на возникновение новых тенденций воспитательной деятельности как родителей, так и прародителей.

К перспективам данной работы относится рассмотрение особенностей воспитательного воздействия и восприятия ребенка отдельно у отцов, матерей, бабушек и дедушек.

Список источников / References

1. Багирова, А.П., Нешатаев, А.В. (2021). Прародительский труд: теоретико-методические основы социологического изучения. *Социальное пространство*, 7(2), 1—13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46479155&ysclid=mggqnaaksp563003338> (дата обращения: 28.08.2025).
Bagirova, A.P., Neshataev, A.V. (2021). Ancestral work: theoretical and methodological foundations of sociological study. *Social space*, 7(2). (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46479155&ysclid=mggqnaaksp563003338> (viewed: 28.08.2025).
2. Бледнова, Н.Д. (2022). Содержание прародительского труда и динамика трудовых функций с возрастом внуков: опыт качественного исследования. В: Ю.Г. Лаврикова (Ред.), *Развитие территориальных социально-экономических систем. Вопросы теории и практики: Сб. научных статей*. (с. 164—167). Екб.: Институт экономики Уральского отделения РАН. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49402980&ysclid=mggqx4ev41882844124> (дата обращения: 23.08.2025).
Blednova, N.D. (2022). The content of ancestral labor and the dynamics of labor functions with the age of grandchildren: the experience of qualitative research. In: Y.G. Lavrikova (Ed.), *Development of territorial socio-economic systems. Questions of theory and practice: A collection of scientific articles* (pp. 164—167). Yekaterinburg: Institute of Economics, Ural

Адушкина К.В., Батаева П.Е. (2025)
Особенности восприятия и воспитания ребенка
родителями и прародителями *Вестник практической
психологии образования*, 22(4), 21—34.

Adushkina K.V., Bataeva P.E. (2025)
The peculiarities of perception and upbringing of a
child by parents and grandparents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 21—34.

- Branch of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49402980&ysclid=mggqx4ev41882844124> (viewed: 23.08.2025).
3. Будякова, Т.П., Пронина, А.Н., (2025). Психотипы бабушек и дедушек в личном опыте школьников-подростков. *Перспективы науки и образования*, 2(74), 462—476. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49402980> (дата обращения 27.08.2025).
Budyakova, T.P., Pronina, A.N., (2025). Psychotypes of grandparents in the personal experience of adolescent schoolchildren. *Perspectives of science and education*, 2 (74), 462—476. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49402980> (viewed: 27.08.2025).
 4. Булыгина, М.В., Комарова, С.В. (2019). Прародители и внуки (обзор зарубежных исследований). *Современная зарубежная психология*, 8(4), 97—105. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080410>
Bulygina, M.V., Komarova, S.V. (2019). Grandparents and grandchildren (review of foreign studies). *Modern foreign psychology*, 8(4), 97—105. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080410>
 5. Васягина, Н.Н., Тактуева, Ю.Г. (2023). Особенности внутрисемейных взаимоотношений у подростков с саморазрушающим поведением. *Педагогическое образование в России*. № 6, 249—255. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59928146&ysclid=mggr7trss064326276> (дата обращения: 15.08.2025).
Vasyagina, N.N., Taktueva, Yu.G. (2023). Features of intra-family relationships in adolescents with self-destructive behavior. *Pedagogical education in Russia*. № 6, 249—255. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59928146&ysclid=mggr7trss064326276> (viewed: 15.08.2025).
 6. Глозман, Ж.М., Наумова, А.А., Наумова, В.А. (2022). Отношения поколений: представления современного ребенка младшего школьного возраста. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 90—104. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180109>
Glozman, J.M., Naumova, A.A., Naumova, V.A. (2022). Generational relations: representations of a modern child of primary school age. *Cultural and historical psychology*, 18(1), 90—104. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180109>
 7. Дементьева, И. Ф., Борисова, Е.С., Сартакова, Е.Е. (2020). Особенности воспитательного влияния отца и матери на формирование жизненных ориентиров детей. *Научно-педагогическое обозрение*, 3(31), 191—200. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42987511_78995187.pdf (дата обращения: 17.08.2025).
Dementyeva I.F., Borisova T.S., Sartakova E.E. Features of the educational influence of the father and mother on the formation of children's life orientations. *Pedagogical Review*, 3(31), 191—200. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42987511_78995187.pdf (viewed: 17.08.2025)

Адушкина К.В., Батаева П.Е. (2025)
Особенности восприятия и воспитания ребенка
родителями и прародителями *Вестник практической
психологии образования*, 22(4), 21—34.

Adushkina K.V., Bataeva P.E. (2025)
The peculiarities of perception and upbringing of a
child by parents and grandparents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 21—34.

8. Егоров, Р.Н., Шаповаленко, И.В. (2017). Родители и взрослые дети: особенности взаимоотношений (по материалам зарубежных источников). *Современная зарубежная психология*, 6(2), 54—62. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060206>
Egorov, R.N., Shapovalenko, I.V. (2017). Parents and adult children: features of the relationship (based on materials from foreign sources). *Modern Foreign Psychology*, 6(2), 54—62. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060206>
9. Кондрашова, В.О. (2021). Представления о семейных ценностях у дошкольников в межпоколенном социализирующем диалоге. В: *Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей международной научно-практической конференции, Брянск, 22—23 апреля 2021 года* (с. 166—169). Брянск: РИО БГУ; ООО «Полиграм-Плюс». URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46685552_75821511.pdf (дата обращения 12.08.2025)
Kondrashova, V. O. (2021). Representations of family values among preschoolers in an intergenerational socializing dialogue. In: *Actual problems of pedagogy and education : collection of scientific articles of the international scientific and practical conference, Bryansk, April 22—23, 2021* (pp. 166—169). Bryansk: RIO BSU; Polygram-Plus LLC. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46685552_75821511.pdf (viewed: 12.08.2025).
10. Кузьмишина, Т.Л., Чирикина, Е.С., Пермякова, А.А., Хохлова, Е.А. (2014). Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация. *Современная зарубежная психология*, 3(1), 16—25. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2014_n1/69040 (дата обращения: 21.08.2025)
Kuzmishina, T.L., Chirikina, E.S., Permyakova, A.A., Khokhlova, E.A. (2014). Family parenting styles: domestic and foreign classification. *Modern Foreign Psychology*, 3(1), 16—25. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2014_n1/69040 (viewed: 21.08.2025)
11. Мальцева, С.М., Богачева, А.В., Хижная, А.В., Видяйкина, П.М. (2021). Значение прародителей в процессе современного семейного воспитания. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 3(36), 300—302. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47150537&ysclid=mggrvqz4pe103551161> (дата обращения: 18.08.2025)
Maltseva, S.M., Bogacheva, A.V., Khizhnaya, A.V., Vidyakina, P.M. (2021). The importance of grandparents in the process of modern family education. *Azimut of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 3(36), 300—302. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47150537&ysclid=mggrvqz4pe103551161> (viewed: 18.08.2025)
12. Нешатаев, А.В. (2022). Взаимосвязь форм досуга прародителей и их вовлечения в процесс воспитания внуков. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, 4(68), 135—141. https://doi.org/10.52452/18115942_2022_4_135

Адушкина К.В., Батаева П.Е. (2025)
Особенности восприятия и воспитания ребенка
родителями и прародителями *Вестник практической
психологии образования*, 22(4), 21—34.

Adushkina K.V., Bataeva P.E. (2025)
The peculiarities of perception and upbringing of a
child by parents and grandparents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 21—34.

- Neshataev, A.V. (2022). Relationship leisure of grandparents and their involment childcare. *Bulletin of the Nizhny Novgorod Lobachevsky University. Social Sciences*, 4(68), 135—141. (In Russ.). https://doi.org/10.52452/18115942_2022_4_135
13. Романова, Ю.В., Пирязева, М.В., Ларина, А.С. (2022). Влияние стиля семейных отношений на успеваемость школьников. В: *Образование XXI века: факторы и предикторы успешности освоения образовательной программы школьниками: Материалы Международной научной конференции*, (с. 197—201). Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49978477&ysclid=mggrzzamki898149114> (дата обращения: 15.08.2025)
Romanova, Yu.V., Piriazeva, M.V., Larina, A.S. (2022). The influence of family relations style on school performance In: *Education of the XXI century: factors and predictors of success in mastering the educational program by schoolchildren : proceedings of the International Scientific Conference*, (pp. 197—201). Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49978477&ysclid=mggrzzamki898149114> (viewed: 15.08.2025)
14. Степанова, К.А. (2023). Межпоколенное общение как фактор развития личностных качеств. В: *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. № 6 (с. 527—533). СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56746391&ysclid=mggsaa7c33232314340> (дата обращения: 14.08.2025)
Stepanova, K. A. (2023). Intergenerational communication as a factor in the development of personal qualities In: *Herzen readings: Psychological research in education*. № 6 (pp. 527—533). St. Petersburg: The Herzen State Pedagogical University of Russia. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56746391&ysclid=mggsaa7c33232314340> (viewed: 14.08.2025)
15. Хажуев, И.С., Идрисов, К.А., Саидов, А.А. (2021). Влияние особенностей дето-родительских отношений и стилей семейного воспитания на формирование у детей девиантных форм поведения. *Проблемы современного педагогического образования*, 72(2), 359—363. https://doi.org/10.52452/18115942_2022_4_135
Khazhuev, I.S., Idrisov, K.A., Saidov, A.A. (2021). The influence of the peculiarities of child-parent relations and family parenting styles on the formation of deviant behaviors in children. *Problems of modern teacher education*, 72(2), 359—363. (In Russ.). https://doi.org/10.52452/18115942_2022_4_135

Информация об авторах

Ксения Валериевна Адушкина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1489-5584>, e-mail: korkva@yandex.ru

Адушкина К.В., Батаева П.Е. (2025)
Особенности восприятия и воспитания ребенка
родителями и прапородителями *Вестник практической
психологии образования*, 22(4), 21—34.

Adushkina K.V., Bataeva P.E. (2025)
The peculiarities of perception and upbringing of a
child by parents and grandparents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 21—34.

Полина Евгеньевна Батаева, студент института психологии, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0987-0554>, e-mail: polechka-2001@mail.ru

Information about the authors

Ksenia V. Adushkina, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1489-5584>, korkva@yandex.ru

Polina E. Bataeva, Student of the Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0987-0554>, polechka-2001@mail.ru

Вклад авторов

Адушкина К.В. — идеи исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Батаева П.Е. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Ksenia V. Adushkina — ideas; planning of the research; control over the research.

Polina E. Bataeva — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 26.06.2025
Поступила после рецензирования 24.10.2025
Принята к публикации 27.10.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.06.26
Revised 2025.10.24
Accepted 2025.10.27
Published 2025.12.26

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ |
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL PRACTICE
OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Научная статья | Original paper

**Взаимосвязь типов привязанности матерей с личностными
особенностями дошкольников**

Е.С. Баринава¹✉, А.Е. Шулаева²

¹ Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация

² Детский сад №11, Екатеринбург, Российская Федерация

✉ barinovaes@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В современной психологии отдельное внимание уделяется изучению биологических, психологических и социальных факторов, влияющих на развитие личности. Исследование привязанности позволяет рассматривать ребенка в контексте его взаимоотношений с матерью и выявлять связь качества такого эмоционального взаимодействия с развитием личностных особенностей ребенка. **Цель.** Выявить взаимосвязь типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников. **Гипотеза.** Существует значимая связь типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 82 респондента — 41 пара «мать—ребенок» — из полных, однодетных семей. Среди респондентов дошкольного возраста 46,3% мальчиков, 53,7% девочек ($M = 6,4$, $SD = 0,5$). Для проведения исследования были использованы следующие методики: «Опыт близких отношений» (Experiences in Close Relationships Revised, ECR-R) (К. Бреннан, Р.К. Фрейли, в адаптации Т.В. Казанцевой); «Лесенка» (В.Г. Щур); «Кактус» (М.А. Панфилова). **Результаты.** Ненадежные типы привязанности матерей связаны с тревожностью, демонстративностью, агрессивностью дошкольников, а надежный тип привязанности матерей связан с высокой самооценкой и лидерскими качествами дошкольников. **Выводы.** Показано, что типы привязанности матерей значимо связаны с личностными особенностями дошкольников.

Баринаова, Е.С., Шулаева, А.Е. (2025). Взаимосвязь типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 35—47.

Barinova, E.S., Shulaeva, A.E. (2025). The relationship between the types of attachment of mothers and the personal characteristics of preschoolers. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 35—47.

Ключевые слова: тип привязанности, детско-родительские отношения, дошкольники, личностные особенности

Для цитирования: Баринаова, Е.С., Шулаева, А.Е. (2025). Взаимосвязь типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 35—47. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220403>

The relationship between the types of attachment of mothers and the personal characteristics of preschoolers

E.S. Barinova¹✉, A.E. Shulaeva²

¹ Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

² Kindergarten №11, Yekaterinburg, Russian Federation

✉ barinovaes@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. In modern psychology, special attention is paid to the study of biological, psychological and social factors affecting personality development. The study of attachment allows us to consider a child in the context of his relationship with his mother, and to identify the relationship between the quality of such emotional interaction and the development of the child's personal characteristics. **Objective.** To identify the relationship between the types of attachment of mothers and the personal traits of preschoolers. **Hypothesis.** There is a significant relationship between the types of attachment of mothers and the personality traits of preschoolers. **Methods and materials.** The study involved 82 respondents — 41 mother—child couples — from intact families with one child. 46,3% of preschool age respondents were boys and 53,7% were girls ($M = 6,4$, $SD = 0,5$). The following techniques were used to conduct the study: “Experiences in Close Relationships Revised, ECR-R” (K. Brennan, R.K. Fraley, adapted by T.V. Kazantseva); “Ladder” (V.G. Shchur); “Cactus” (M.A. Panfilova). **Results.** Insecure types of maternal attachment are associated with anxiety, demonstrativeness, and aggressiveness in preschoolers, while secure types of maternal attachment are associated with high self-esteem and leadership qualities in preschoolers. **Conclusions.** It is shown that the types of attachment of mothers are significantly related to the personal characteristics of preschoolers.

Keywords: attachment type, parent-child relationships, preschoolers, personality traits

For citation: Barinova, E.S., Shulaeva, A.E. (2025). The relationship between the types of attachment of mothers and the personal characteristics of preschoolers. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 35—47. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220403>

Баринаова, Е.С., Шулаева, А.Е. (2025). Взаимосвязь типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников
Вестник практической психологии образования, 22(4), 35—47.

Barinova, E.S., Shulaeva, A.E. (2025). The relationship between the types of attachment of mothers and the personal characteristics of preschoolers
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 35—47.

Введение

В современной психологии не теряют своей актуальности исследования, посвященные изучению феномена привязанности, особенно в контексте его влияния на всестороннее развитие детей. Качество эмоциональной связи с близким взрослым в детстве является основой для формирования личностных, коммуникативных и познавательных особенностей, психологического благополучия и психического здоровья ребенка — будущего взрослого.

Основоположниками психологии привязанности являются Дж. Боулби, М. Мэйн, М. Эйнсворт. Привязанность определяется как «устойчивая психологическая связь между людьми», также ее называют «аффективная связь» или «эмоциональная связь» (Боулби, 2003). Возникновение такой связи между ребенком и матерью объясняется различными, в том числе гормональными, причинами и носит защитный характер (Бриш, 2004). Привязанность рассматривается как один из важнейших продуктов деятельности общения, в частности ситуативно-личностной формы общения ребенка с взрослым (Лисина, 1986).

В настоящее время широко распространена классификация типов привязанности с выделением надежного, тревожного, избегающего и зависимого типов, выделенная в исследованиях М. Эйнсворт и М. Мэйн (Ainsworth, Bowlby, 1991; Main, Solomon, 1986; Николаева, 2012).

Выбор объекта привязанности и ее качество напрямую зависят от манеры поведения родителей, особенно матери, по отношению к ребенку. Чем меньше теплого общения, ласковых прикосновений и любви со стороны родителей получает ребенок, тем более апатичным и безучастным в коммуникации он становится в будущем, а его характер может отличаться слабостью и неустойчивостью (Авдеева, 2017).

Демонстрация важными для ребенка взрослыми полной уверенности в надежности близких отношений стимулирует появление у ребенка внутренней доминанты, которая тесно связана с демонстрацией эмоциональной чувствительности в поведении. Дети дошкольного возраста с ненадежными типами привязанности испытывают намного больше различных эмоциональных и интернальных проблем в сравнении с теми детьми, у которых наблюдается привязанность надежного типа. Принятие ребенка матерью, проявление ею эмоциональной чуткости является значимым предиктором просоциального поведения у детей дошкольного возраста. В ситуациях, когда мать не заинтересована в поддержке ребенка и теплом общении с ним, у ребенка снижается потребность в общении с матерью, и повышается вероятность появления эмоциональных нарушений и проблем с поведением у детей дошкольного возраста (Куфтяк, Задорова, 2020).

Кроме этого, выявлена связь привязанности к матери и образа «Я» у детей младенческого возраста, а также влияние эмоционального взаимодействия в диаде на качество привязанности и адаптацию к детскому саду у дошкольников. Благоприятное протекание адаптации происходит у детей с надежной привязанностью и при высоком уровне эмоционального взаимодействия матери с ребенком. Неблагоприятная адаптация отмечается у детей с ненадежной привязанностью и дефицитом позитивного эмоционального взаимодействия и отношения матери к ребенку (Авдеева, Хохлачева, 2010).

Баринаова, Е.С., Шулаева, А.Е. (2025). Взаимосвязь типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников
Вестник практической психологии образования, 22(4), 35—47.

Barinova, E.S., Shulaeva, A.E. (2025). The relationship between the types of attachment of mothers and the personal characteristics of preschoolers
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 35—47.

Дошкольники с надежным типом привязанности испытывают чувство защищенности, им характерны эмоциональная открытость, доверие, уверенность в себе и позитивные ожидания в отношении окружающих. Дошкольники с ненадежным типом привязанности сомневаются в собственной ценности, испытывают тревогу и гнев в случае амбивалентной привязанности либо эмоциональное дистанцирование и закрытость в случае избегающей привязанности (Бурменская, 2009).

Таким образом, одним из важнейших новообразований дошкольного периода является формирование привязанности к близким взрослым, что в дальнейшем сказывается на ощущении уверенности в себе и собственных силах, функционировании личностной активности, а также проявлении доверия. Необходимо уделять особое внимание формированию надежной привязанности у детей уже в самом раннем возрасте. Это может быть достигнуто через тесный и эмоциональный контакт родителей с ребенком, проявление ими любви, заботы, поддержки и понимания.

Несмотря на то, что в психологии достаточно полно и глубоко раскрыта тема развития привязанности (ее виды, этапы и особенности), на наш взгляд, исследования, которые бы в полной мере раскрывали личностные особенности детей в связи с типами привязанности самих родителей, представлены фрагментарно (Авдеева, 2017; Куфтяк, Задорова, 2020; Шулаева, 2024).

Целью данного исследования являлось выявление значимых связей типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников.

Материалы и методы

Выборка исследования. Для участия в исследовании были привлечены 82 респондента — 41 пара «мать—ребенок» — из полных, однопородных семей. Среди респондентов дошкольного возраста 46,3% мальчиков, 53,7% девочек ($M = 6,4$, $SD = 0,5$). Дети проходили индивидуальное психодиагностическое обследование в очном формате, матери — путем заполнения опросников на бумажном носителе.

Методики исследования. Для диагностики типов привязанности матерей использовался опросник «Опыт близких отношений» (Experiences in Close Relationships Revised, ECR-R) К. Бреннана, Р.К. Фрейли в адаптации Т.В. Казанцевой. Для диагностики личностных особенностей дошкольников применялись: методика «Лесенка» В.Г. Щур и методика «Кактус» М.А. Панфиловой.

Статистические методы. Для выявления значимых связей типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты

Обратимся к результатам диагностики, полученным с помощью обозначенного выше диагностического инструментария.

На рис. 1 представлены результаты диагностики типов привязанности матерей по методике «Опыт близких отношений».

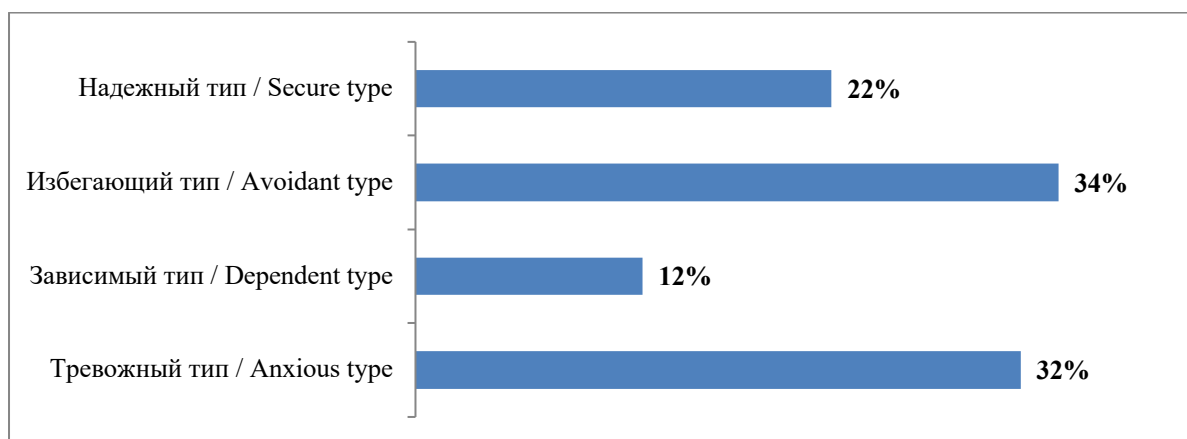


Рис. 1. Результаты диагностики типов привязанности матерей (N = 41)
Fig. 1. The results of the diagnosis of attachment types of mothers (N = 41)

Как видно из рис. 1, преобладающими в выборке респондентов являются избегающий (34%) и тревожный (32%) типы привязанности.

Матери с избегающим типом привязанности (34%) могут испытывать определенное отчуждение от собственного ребенка по различным причинам — они либо не откликаются на удовлетворение потребностей своих детей, либо делают это с демонстративным нежеланием. Также им сложно быть эмоционально отзывчивыми со своими детьми, активно проявлять по отношению к ним теплоту, заботу и ласку.

Матери с тревожным типом привязанности (32%) стремятся сблизиться со своим ребенком, но при этом боятся определенной ответственности. Они зачастую ощущают потребность ухаживать за своим ребенком, но при этом могут испытывать страх потерять контроль над ситуацией, допустить нерешительность и чрезмерную осторожность. Такие матери могут сверхконтролировать и гиперопекать ребенка, навязывая ему свое мнение.

Матери с надежным типом привязанности (22%) быстро реагируют на потребности ребенка, ведут себя предсказуемо, создавая чувство надежности и безопасности, достаточно хорошо чувствуют актуальные переживания ребенка, проявляя искреннее сочувствие и поддержку, умеют конструктивно справляться со стрессовыми ситуациями, а также позволяют ребенку проявлять инициативу и свободу выбора.

Матери с зависимым типом привязанности (12%) характеризуются чрезмерной тревожностью и неуверенностью в отношениях с ребенком. Это может проявляться в постоянной боязни потерять контроль над ситуацией, беспокойстве о благополучии ребенка и стремлении постоянно контролировать действия и состояние, ограничивая тем самым его автономию. Также могут наблюдаться трудности с отделением от ребенка, страх одиночества и потребность постоянного контакта, неуверенность в собственной родительской компетентности, склонность сомневаться в решениях и действиях.

На рис. 2 представлены результаты диагностики самооценки дошкольников с помощью методики «Лесенка».

Баринаова, Е.С., Шулаева, А.Е. (2025). Взаимосвязь типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников
Вестник практической психологии образования, 22(4), 35—47.

Barinova, E.S., Shulaeva, A.E. (2025). The relationship between the types of attachment of mothers and the personal characteristics of preschoolers
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 35—47.

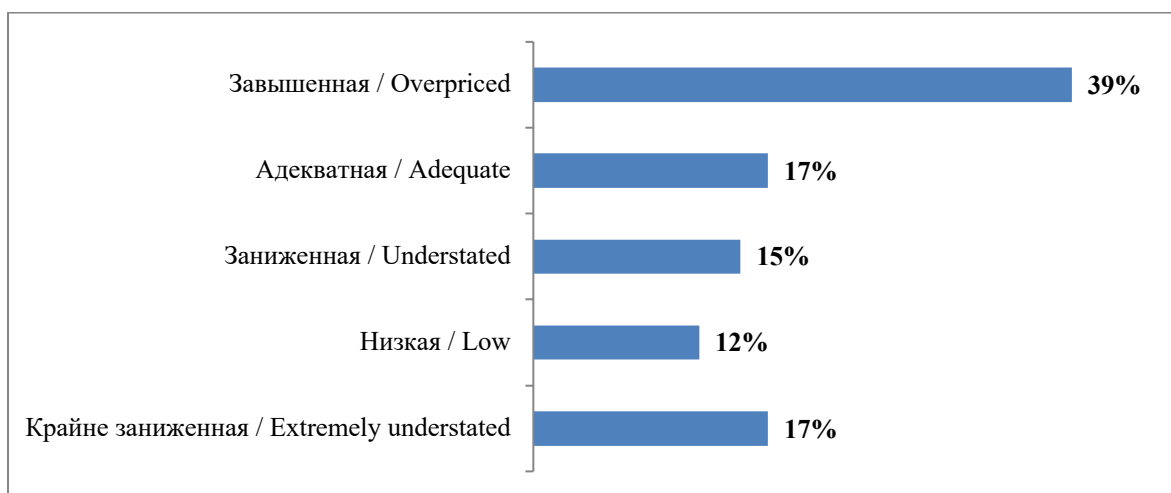


Рис. 2. Результаты диагностики самооценки дошкольников (N = 41)

Fig. 2. Results of diagnostics of preschool children's self-esteem (N = 41)

Анализ данных, представленных на рис. 2, показал, что в выборке преобладают дети с завышенной самооценкой (39%), что является нормой в период дошкольного возраста. Такие дети склонны переоценивать собственные способности и достижения, могут проявлять высокомерие и самоуверенность, недооценивая окружающих, при этом стремятся выделяться среди сверстников, жаждут внимания и признания. Могут проявлять склонность ставить себя выше общепринятых норм поведения, игнорируя чужое мнение.

17% дошкольников характеризуются адекватной самооценкой. Такие дети чаще всего реалистично оценивают свои достоинства и недостатки, спокойно принимают критику, уважительно относятся к другим людям, умеют выстраивать благоприятные взаимоотношения, уверенно идут к своим целям и гармонично развиваются, легко адаптируясь к различным ситуациям жизни.

15% детей имеют заниженную самооценку, они склонны к неуверенности в себе, повышенной тревожности и ощущению собственной неполноценности. Также было выявлено, что 12% детей имеют низкую самооценку, а 17% детей крайне заниженную самооценку, что говорит о том, что почти треть детей в выборке крайне негативно относится к себе, что повышает риск развития эмоциональных нарушений и трудностей в социальной адаптации.

Для выявления таких личностных особенностей, как тревожность, оптимизм, агрессивность, демонстративность и лидерство, применялась проективная методика «Кактус», результаты диагностики представлены на рис. 3.

Баринаова, Е.С., Шулаева, А.Е. (2025). Взаимосвязь типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников
Вестник практической психологии образования, 22(4), 35—47.

Barinova, E.S., Shulaeva, A.E. (2025). The relationship between the types of attachment of mothers and the personal characteristics of preschoolers
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 35—47.

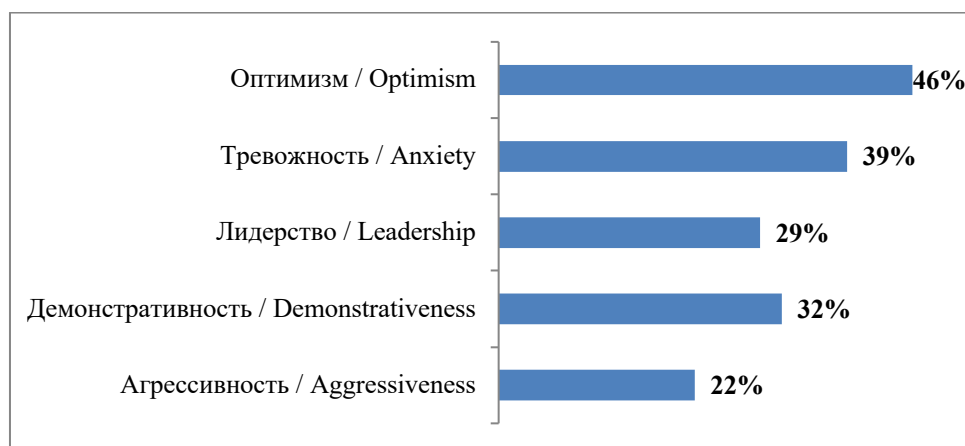


Рис. 3. Результаты диагностики личностных особенностей дошкольников (N = 41)

Fig. 3. The results of the diagnosis of personality traits of preschoolers (N = 41)

Полученные результаты позволили выявить следующие личностные особенности респондентов-дошкольников. 22% детей продемонстрировали признаки агрессивности в своих рисунках, что заметно по большим иголкам, которые изображены на кактусах дошкольников. Чаще всего признаки агрессивности проявляются в поведении, направленном на причинение вреда другим или себе. Это может быть следствием стресса, недостатка внимания, семейных конфликтов или влияния окружающей среды.

У 32% детей в рисунках встречаются красивые и аккуратно прорисованные цветы, а также различные украшения, что может говорить о проявлениях демонстративности в поведении дошкольников, которая может выражаться в ярком стремлении привлечь к себе внимание окружающих взрослых и сверстников любыми доступными способами.

У 29% детей в рисунках прослеживается достаточно крупный размер изображенного кактуса (занимает больше 2/3 листа или весь лист), что может говорить о наличии стремления к доминированию и лидерству. Чаще всего такие проявления тесно связаны с инициативностью, уверенностью, авторитетом и организаторскими способностями ребенка.

39% детей использовали темные оттенки, прибегали к исправлениям картины при помощи ластика, а также использовали штриховку, что может свидетельствовать о тревожности. Обычно тревожность у детей дошкольного возраста выражается в повышенной возбудимости, беспокойстве, страхах и неуверенности. Причинами возникновения тревожности могут быть неблагоприятная семейная обстановка, стресс, недостаточная поддержка родителей и пр.

46% дошкольников использовали достаточно яркие цвета в своих рисунках (особенно желтый), что может говорить об их предрасположенности к оптимизму. Оптимизм у детей дошкольного возраста чаще всего проявляется в позитивном восприятии жизни, уверенности в собственных силах и положительном отношении к окружающим людям и ситуациям.

На первом этапе математико-статистической обработки результатов исследования нами была проведена проверка полученных данных по каждой шкале на соответствие нормальному распределению. Данная задача решалась с помощью критерия Шапиро-Уилка.

Баринаова, Е.С., Шулаева, А.Е. (2025). Взаимосвязь типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников
Вестник практической психологии образования, 22(4), 35—47.

Barinova, E.S., Shulaeva, A.E. (2025). The relationship between the types of attachment of mothers and the personal characteristics of preschoolers
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 35—47.

В результате было выявлено, что распределения по нескольким шкалам отличаются от нормального, в связи с чем для дальнейшей статистической обработки данных мы применяли непараметрические критерии.

Для выявления значимых связей типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников нами был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (табл.).

Таблица / Table

Взаимосвязь типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников (r_s Спирмена)

The relationship between the types of attachment of mothers and the personal characteristics of preschoolers (r_s Spearman)

Личностные особенности детей / Personal characteristics of children	Тип привязанности матерей / The type of attachment of mothers			
	надежный / secure	тревожный / anxious	зависимый / dependent	избегающий / avoidant
Агрессивность / Aggressiveness	0,201	0,120	0,540	0,352***
Демонстративность / Demonstrativeness	0,287	0,560*	0,612*	0,296
Оптимизм / Optimism	0,243	0,105	0,280	0,190
Лидерство / Leadership	0,420**	-0,270	0,286	-0,283
Тревожность / Anxiety	0,267	0,512*	0,459**	0,642*
Высокая самооценка / High self-esteem	0,433**	0,295	0,189	0,214

Примечание: «*» — корреляция значима на уровне 0,001; «**» — корреляция значима на уровне 0,01; «***» — корреляция значима на уровне 0,05.

Note: «*» — correlation is significant at the 0,001 level; «**» — correlation is significant at the 0,01 level; «***» — correlation is significant at the 0,05 level.

Обсуждение результатов

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить несколько значимых взаимосвязей между типами привязанности матерей и личностными особенностями дошкольников.

Были выявлены статистически значимые связи всех ненадежных типов привязанности матерей — избегающего ($r_s = 0,642$, $p = 0,001$), тревожного ($r_s = 0,512$, $p = 0,001$) и

Баринаова, Е.С., Шулаева, А.Е. (2025). Взаимосвязь типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников
Вестник практической психологии образования, 22(4), 35—47.

Barinova, E.S., Shulaeva, A.E. (2025). The relationship between the types of attachment of mothers and the personal characteristics of preschoolers
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 35—47.

зависимого ($r_s = 0,459$, $p = 0,01$) — с тревожностью детей. Следовательно, у матерей, которые демонстрируют по отношению к детям эмоциональную холодность, дистанцированность и нежелание проявлять заботу и поддержку, либо постоянно проявляют беспокойство, контролируют поведение ребенка и демонстрируют собственный страх перед окружающим миром, либо проявляют излишнюю эмоциональную вовлеченность в отношения с ребенком, сильную потребность в постоянном контакте и поддержке, а также ощущают собственную беспомощность, детям в большей степени свойственны высокая тревожность, ощущение нестабильности и одиночества, неуверенность в собственных силах, склонность избегать новых ситуаций и социальных контактов.

Статистически значимая взаимосвязь тревожного ($r_s = 0,560$, $p = 0,001$) и зависимого ($r_s = 0,612$, $p = 0,001$) типов привязанности матерей с демонстративностью детей говорит о том, что у матерей, проявляющих тревогу и беспокойство в отношениях с детьми или испытывающих повышенную потребность в душевной близости с детьми, нарушая при этом их личное пространство, дети стараются привлечь к себе внимание окружающих различными способами.

Взаимосвязь избегающего типа привязанности матерей с агрессивностью детей ($r_s = 0,352$, $p = 0,05$) характеризуется тем, что у матерей, которые обделяют детей своим вниманием или фрустрируют их потребности, дети проявляют неконструктивные формы поведения, в том числе признаки физической и вербальной агрессии.

Надежный тип привязанности матерей значимо связан с лидерскими качествами ($r_s = 0,420$, $p = 0,01$) и высокой самооценкой ($r_s = 0,433$, $p = 0,01$) детей. То есть у матерей, которые проявляют по отношению к детям эмпатию, поддерживают их, проявляют теплоту и ласку во взаимодействии с ними, дети более инициативны и уверены в себе и своих силах.

Не было выявлено статистически значимых связей между типами привязанности матерей и оптимизмом их детей. Можно предположить, что позитивный взгляд детей на мир связан с иными параметрами, например, со стилями воспитания и отношением к миру самих родителей (в частности, матерей).

Полученные результаты позволили сделать вывод о частичном подтверждении гипотезы исследования.

Заключение

Проведенное исследование показало значимые связи типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников. Ненадежные типы привязанности матерей связаны с тревожностью, демонстративностью, агрессивностью их детей, а надежный тип привязанности матерей значимо связан с высокой самооценкой и лидерскими качествами детей.

Полученные результаты могут быть использованы в просветительской работе с родителями дошкольников, направленной на повышение их осведомленности о значимости формирования крепкой эмоциональной связи с детьми; при разработке программ психолого-педагогического сопровождения семей дошкольников, направленных на создание условий для гармоничного развития и успешной социализации детей.

Баринаова, Е.С., Шулаева, А.Е. (2025). Взаимосвязь типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 35—47.

Barinova, E.S., Shulaeva, A.E. (2025). The relationship between the types of attachment of mothers and the personal characteristics of preschoolers *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 35—47.

Список источников / References

1. Авдеева, Н.Н., Хохлачева, И.В. (2010). Особенности привязанности ребенка к матери, стиль детско-родительских отношений и адаптация ребенка к ДОУ. *Психологическая наука и образование*, 15(3), 97—106. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15415916> (дата обращения: 26.03.2025).
Avdeeva, N.N., KKhokhlacheva, I.V. (2010). Peculiarities of the child's attachment to the mother, child-parent relation style and the child's adaptation to the kindergarten. *Psychological Science and Education*, 15(3), 97—106. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15415916> (viewed: 26.03.2025).
2. Авдеева, Н.Н. (2017). Теория привязанности: современные исследования и перспективы. *Современная зарубежная психология*, 6(2), 7—14. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060201>
Avdeeva, N.N. (2017). Child-Parent Relationship Therapy: Child-Parent Interaction Therapy of Sheila Eyberg (on foreign sources), 6(2), 7—14. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060201>
3. Боулби, Дж. (2003). *Привязанность*. М.: Гардарики.
Boulbi, Dzh. (2003). *Attachment*. Moscow: Gardariki. (In Russ.).
4. Бриш, К.Х. (2014). *Терапия нарушений привязанности: От теории к практике*. Пер. с нем. М.: Когито-Центр.
Brish, K.KH. (2014). *Attachment Therapy: From Theory to Practice*. Moscow: Kogito-TSentr. (In Russ.).
5. Бурменская, Г.В. (2009). Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, № 4, 17—31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=lksdov> (дата обращения: 26.03.2025).
Burmenskaia, G.V. (2009). Child's attachment to mother as the basis of mental development typology. *Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology*, № 4, 17—31. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=lksdov> (viewed: 26.03.2025).
6. Казанцева, Т.В. (2008). Адаптация модифицированной методики «Опыт близких отношений» К. Бреннан и Р. К. Фрейли. *Известия Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*, № 74-2. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=kknlf> (дата обращения: 26.03.2025).
Kazantseva, T.V. (2008). Adaptation of the modified technique “experiences in close relations” by k. Brennan and r. Fraley. *Izvestiia Russian State Pedagogical University im. A. I. Gertsena*, 74-2. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=kknlf> (viewed: 26.03.2025).
7. Куфтяк, Е.В., Задорова, Ю.А. (2020). Привязанность дошкольников к матери и ее влияние на психическое здоровье. *Клиническая и специальная психология*, 9(1), 169—185. <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090109>
Kuftiak, E.V., Zadorova, Ju.A. (2020). Preschoolers Attachment to the mother and its Impact

Баринаова, Е.С., Шулаева, А.Е. (2025). Взаимосвязь типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 35—47.

Barinova, E.S., Shulaeva, A.E. (2025). The relationship between the types of attachment of mothers and the personal characteristics of preschoolers. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 35—47.

- on Mental Health. *Clinical Psychology and Special Education*, 9(1), 169—185. <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090109> (In Russ.).
8. Лисина, М.И. (2009). *Формирование личности ребенка в общении*. Санкт-Петербург: Питер.
Lisina, M.I. (2009). *The Formation of a Child's Personality in Communication*. Saint-Petersburg: Piter. (In Russ.).
 9. Николаева, Е.И. (2012). Привязанность как психологическая категория. Поведение родителей и развитие ребенка. *Народное образование*, № 6 (1419), 221—228. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=pcjckb> (дата обращения: 26.03.2025).
Nikolaeva, E.I. (2012). Attachment as a Psychological Category. Parental Behavior and Child Development. *Public Education*, № 6 (1419), 221—228. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=pcjckb> (viewed: 26.03.2025).
 10. Шулаева, А.Е. (2024). Влияние типа привязанности детей и родителей на формирование личностных особенностей в дошкольном возрасте. В: *Безопасное детство: комфортная образовательная среда — стратегии, практики, ресурсы: Сборник научных трудов VIII Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 25—26 апреля 2024 года* (с. 93—97). Екб.: Уральский государственный педагогический университет. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80546628> (дата обращения: 26.03.2025).
Shulaeva, A.E. (2024). The influence of the type of attachment of children and parents on the formation of personal characteristics in preschool age. In: *Safe childhood: A comfortable educational environment — strategies, practices, and resources: Collection of Scientific works VIII National Scientific and Practical Conference, Ekaterinburg, April 25—26, 2024* (pp. 93—97). Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80546628> (viewed: 26.03.2025).
 11. Ainsworth, M.S., Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333—341. URL: https://www.researchgate.net/publication/232571152_An_Ethological_Approach_to_Personality_Development (viewed: 26.03.2025).
 12. Main, M., Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized / disoriented attachment pattern. In: T.B. Brazelton, M. Yogman (Eds), *Affective development in infancy* (pp. 95—124). Norwood, NJ: Ablex.

Информация об авторах

Елена Сергеевна Баринаова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0786-0180>, e-mail: barinovaes@yandex.ru

Алеся Евгеньевна Шулаева, педагог-психолог, МАДОУ «Детский сад №11», Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7037-5509>, e-mail: alesyashulaeva2000@gmail.com

Баринаова, Е.С., Шулаева, А.Е. (2025). Взаимосвязь типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников
Вестник практической психологии образования, 22(4), 35—47.

Barinova, E.S., Shulaeva, A.E. (2025). The relationship between the types of attachment of mothers and the personal characteristics of preschoolers
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 35—47.

Information about the authors

Elena S. Barinova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0786-0180>, e-mail: barinovaes@yandex.ru

Alesya E. Shulaeva, Educational psychologist, Kindergarten №11, Yekaterinburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7037-5509>, e-mail: alesyashulaeva2000@gmail.com

Вклад авторов

Баринаова Е.С. — идеи исследования; планирование исследования; контроль над проведением исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи.

Шулаева А.Е. — сбор и анализ данных; применение статистических, математических методов для анализа данных; визуализация результатов исследования; написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Elena S. Barinova — ideas; planning of the research; control over the research; annotation, writing and design of the manuscript.

Alesya E. Shulaeva — data collection and analysis; application of statistical, mathematical methods for data analysis; visualization of research results; writing and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами и законными представителями респондентов.

Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants and the legal representatives of the respondents.

Баринаова, Е.С., Шулаева, А.Е. (2025). Взаимосвязь типов привязанности матерей с личностными особенностями дошкольников
Вестник практической психологии образования, 22(4), 35—47.

Barinova, E.S., Shulaeva, A.E. (2025). The relationship between the types of attachment of mothers and the personal characteristics of preschoolers
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 35—47.

Поступила в редакцию 30.06.2025
Поступила после рецензирования 15.09.2025
Принята к публикации 11.11.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.06.30
Revised 2025.09.15
Accepted 2025.11.11
Published 2025.12.26

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ |
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL PRACTICE
OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Научная статья | Original paper

Ценностные ориентации и стратегии совладания со стрессом у
старших подростков

И.В. Воронкова, Л.А. Янина✉

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская
Федерация

✉ loginovala@bk.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Подростковый возраст — сензитивный период для формирования системы ценностей, определяющих жизненные ориентиры. Современное общество усиливает стрессовые нагрузки на подростков. Важно понимать связь ценностных ориентаций и стратегий совладания со стрессом для профилактики дезадаптивного поведения и формирования психологического благополучия подростков. **Цель.** Выявить связь ценностных ориентаций и стратегий совладания со стрессом у старших подростков. **Гипотеза.** Существует связь ценностных ориентаций и стратегий совладания со стрессом у старших подростков. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 100 респондентов — старшие подростки в возрасте от 15 до 17 лет, обучающиеся в общеобразовательных школах г. Москвы. В работе применялись: методика диагностики копинг стратегий Э. Хейма в адаптации Л.И. Вассермана; опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера в адаптации Т.Л. Крюковой; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. **Результаты.** Результаты показали, что существует связь адаптивных стратегий совладания и доминирующих предпочитаемых ценностей у старших подростков. **Выводы.** Исследование ценностных ориентаций и стратегий совладания со стрессом углубило понимание того, как ценностные установки влияют на адаптацию старших подростков в сложных стрессовых ситуациях.

Ключевые слова: ценностные ориентации, стратегии совладания со стрессом, старшие подростки

Воронкова И.В., Янина Л.А. (2025)
Ценностные ориентации и стратегии совладания со
стрессом у старших подростков
Вестник практической психологии образования, 22(4),
48—62.

Voronkova, I.V., Yanina, L.A. (2025)
Value orientations and coping strategies in older
adolescents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 48—62.

Для цитирования: Воронкова, И.В., Янина, Л.А. (2025). Особенности ценностных ориентаций и стратегий совладания со стрессом у старших подростков. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 48—62. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220404>

Value orientations and coping strategies in older adolescents

I.V. Voronkova, L.A. Yanina✉

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ loginovala@bk.ru

Abstract

Context and relevance. Adolescence is a sensitive period for the formation of a system of values that determine life orientations. Modern society increases stress on teenagers. It is important to understand the relationship between value orientations and stress management strategies for the prevention of maladaptive behavior and the formation of psychological well-being in adolescents. **Objective.** To identify the relationship between value orientations and stress coping strategies in older adolescents. **Hypotheses.** There is a connection between value orientations and strategies for coping with stress in older adolescents. **Methods and materials.** The study involved 100 respondents — older teenagers aged 15 to 17 years old, studying in secondary schools in Moscow. The following methods were used in the work: “Method for the Determination of Individual Coping Strategies” (MDICS) (E. Heim) in the adaptation by L.I. Vasserman; “Coping Inventory for Stressful Situations” (CISS) (N.S. Endler, D.A. Parker) in the adaptation by T.L. Kryukova; “Rokeach Value Survey” (RVS). **Results.** The results showed that there is a connection between adaptive coping strategies and dominant preferred values in older adolescents. **Conclusions.** The study of value orientations and strategies for coping with stress has deepened the understanding of how value attitudes affect the adaptation of older adolescents in difficult stressful situations.

Keywords: value orientations, stress coping strategies, and older teenagers

For citation: Voronkova, I.V., Yanina, L.A. (2025). Value orientations and coping strategies in older adolescents. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 48—62. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025220404>

Введение

Динамичные изменения, происходящие в обществе, обуславливают необходимость пристального изучения ценностных ориентаций старших подростков, поскольку именно в этом возрасте происходит активная перестройка их ценностной системы. В условиях постоянного взаимодействия с окружающим миром подростки часто попадают в стрессовые ситуации, для решения которых необходимы значительные ресурсы.

Изучение проблемы ценностных ориентаций занимает важное место в отечественной литературе. Значимость ценностных ориентаций в жизни человека неоднократно

Воронкова И.В., Янина Л.А. (2025)
Ценностные ориентации и стратегии совладания со
стрессом у старших подростков
Вестник практической психологии образования, 22(4),
48—62.

Voronkova, I.V., Yanina, L.A. (2025)
Value orientations and coping strategies in older
adolescents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 48—62.

подчеркивалась в работах выдающихся психологов, таких как А.Г. Асмолов, А.М. Матюшкин, В.А. Ядов, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев, Д.Н. Узнадзе, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн и др.

По мнению И.А. Бакушкина, выступая в качестве базового элемента, ценностные ориентации выполняют определенную функцию, а именно определение направленности поведения человека, а также обеспечение выбора способов, форм и стиля регуляции. Для Б.Г. Ананьева ценности в первую очередь отражают духовную сторону личности и определяют совокупность действий человека и мотивацию его поведения. Проблема иерархии ценностей, как отмечают А.Н. Леонтьев и В.Б. Ольшанский, также важна для понимания того, как ценности влияют на личное развитие и выбор стратегий поведения. Исследование, проведенное в рамках этих теорий, показывает, что ценности не существуют изолированно, а взаимосвязаны с мотивацией и потребностями, формируя системы личностной ориентации (Бакушкин, Ильичева, 2021).

В рамках зарубежной литературы вопросом ценностных ориентаций занималось большое количество исследователей, среди них М. Рокич, который выделяет два вида ценностей, а именно: терминальные и инструментальные. Первые означают, что человек верит в то, что его конечная цель на будущее оправдана и к ней необходимо стремиться всеми силами. Инструментальные, напротив, определяют убеждения человека в том, что определенный набор действий человека предпочтителен в любой ситуации, то есть условно их можно назвать «ценности-средства» (Rokeach, 1973).

Одним из значимых исследований ценностных ориентаций является подход, выдвинутый Ш. Шварцем и У. Билски. Их подход трактует ценности как «убеждения или понятия, связанные с внеситуативным желаемым конечным состоянием или поведением человека, выполняющие функции управления выбором или оценкой линии поведения» (Агбария, 2020). То есть в основе данной концепции лежит понимание того, что в любой ценностной ориентации человека находится место для его внеситуативных целей или желаний, которые непосредственно и отвечают за действия и поведение.

Какие же особенности ценностных ориентаций в старшем подростковом возрасте можно выделить? С.В. Молчанов провел исследование ценностных ориентаций в контексте теории С. Шварца на московских школьниках. Анализ результатов показал, что «для российских подростков и юношей наиболее значимой оказалась ценность достижений и социального успеха, а за ней ценности саморегуляции и благосклонности (заботы о благополучии других)» (Молчанов, 2005). Результаты исследования показывают, что школьники выбирают для себя те значимые установки, которые отражают настроение современного общества, в котором они находятся, «где личный успех зачастую более значим, чем забота о благе других» (Молчанов, 2005).

Направленность ценностных ориентаций подростков имеет две тенденции: позитивную и негативную. Согласно исследованию А.В. Лысенко и А.В. Петрова, позитивная склонность выбора ценности определяется их стремлением к выбору приоритетно важных для общества установок. То есть они выбирают для себя заботу о других, внимание и принятие любых особенностей любого человека, а также любовь. С другой стороны, выступает негативная тенденция, которая включает те ценности, что подростки выбирают в меньшем случае. По

Воронкова И.В., Янина Л.А. (2025)
Ценностные ориентации и стратегии совладания со
стрессом у старших подростков
Вестник практической психологии образования, 22(4),
48—62.

Voronkova, I.V., Yanina, L.A. (2025)
Value orientations and coping strategies in older
adolescents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 48—62.

данным исследования это те группы ценностей, которые отвечают за стремление к образованию, поиску и наслаждению прекрасным (Лысенко, Петров, 2017).

В условиях постоянно меняющегося мира возрастает риск возникновения эмоционального напряжения и нагрузок на личность человека. Для многих чрезмерное нахождение в напряженной обстановке приводит к потери психологических ресурсов, помогающих адаптироваться к изменяющимся условиям.

Термин «стресс» ввел в практику Г. Селье в 1936 году. Он, опираясь определенным образом на теорию адаптации, предложил рассматривать стресс как универсальный ответ на любые требования, предъявляемые ему обществом (Грановская, Никольская, 2006).

Стресс, по мнению, Г. Селье, постоянно находится в движении и определенно состоит из связанных между собой фаз. Он выделяет:

1. Реакция тревоги — это начальная стадия стресса. Здесь организм человека «оживляет» все свои защитные реакции. Все внимание обращается на фактор, вызывающий стрессовую ситуацию, человек находится в постоянном напряжении и сосредоточении. Обычно именно на этой стадии большинство стрессоров исчезают и больше не оказывают давления на человека.
2. Стадия сопротивления — второй этап, на котором организм обращается к своим резервным защитным установкам, чтобы максимально приспособиться к изменяющимся условиям.
3. Стадия истощения, которая характеризуется продолжительным нахождением в ситуации напряжения. Здесь все ресурсы организма истощены, происходит постепенное нарушение физического и психического здоровья человека. На этом этапе стресс и тревога возвращаются вновь, что является результатом ослабления организма (Грановская, Никольская, 2006).

Для того, чтобы преодолеть возникновение продолжительного нахождения в стрессовой ситуации, используют различные копинг-стратегии, помогающие мобилизовать внутренние силы человека. Определение понятия копинга было сформулировано Р. Лазарусом и С. Фолкманом, которые определяли его как «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности» (Холл, 2012).

Анализируя исследование И.М. Никольской и Р.М. Грановской, М.Я. Гольдман говорит, что среди наиболее базовых стратегий совладания со стрессом в подростковом возрасте являются те, которые непосредственно направлены на «эмоциональное отреагирование через страдание и горе или с помощью вербальной и физической агрессии, на отвлечение путем ухода в развлечения или детскую “работу”, а также ориентированные на сотрудничество со взрослыми» и непосредственное восстановление своих физических сил, то есть отдыха (Грановская, Никольская, 2006).

Современные исследования показывают, что на выбор стратегий совладания со стрессом оказывают влияние многие факторы, в частности организационная культура, которая определяется ключевыми ценностями (Воронкова, Воронкова, 2015). Связь ценностных ориентаций и стратегий совладания со стрессом у старших подростков недостаточно изучена, что вызывает сложности в организации работы в данном направлении. В силу своей

Воронкова И.В., Янина Л.А. (2025)
Ценностные ориентации и стратегии совладания со
стрессом у старших подростков
Вестник практической психологии образования, 22(4),
48—62.

Voronkova, I.V., Yanina, L.A. (2025)
Value orientations and coping strategies in older
adolescents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 48—62.

неопытности и импульсивности подростки часто не способны выбрать для себя наиболее конструктивные стратегии совладания со стрессом.

В своем исследовании А.А. Юсман показала, что у студентов, в сравнении с предыдущими годами, произошло снижение ценностей достижения и семейной сферы. Она предполагает, что это непосредственно может быть связано с «учебными, возрастными кризисами перехода от юности к зрелости, при котором достигают пика развития эмоциональные, интеллектуальные, конативные (поведенческие) процессы при одновременном максимальном раскрытии духовно-нравственных основ личности» (Юсман, 2010). Мы можем сказать, что это следствие взросления и изменения установок и появления большего количества стрессовых моментов.

В статье Г.А. Шукурян изучена взаимосвязь стрессоустойчивости и ценностно-смысловой сферы личности. Люди, которые по большей мере обладают хорошей стрессоустойчивостью, выбирают приоритетными ценностями здоровье и счастливую семейную жизнь как некоторые ресурсы, позволяющие им контролировать свою жизнь и возникающие трудности. Эти ценности по большей мере помогают им полностью справляться со стрессом. Воспитанность, жизнерадостность и честность выступают для них некоторым инструментом преодоления стресса в жизни. Эти ценности выступают для них определенными стратегиями, которые помогают им адекватно выстраивать схемы совладания со стрессом (Шукурян, 2015).

Материалы и методы

В рамках исследования сбор эмпирических данных осуществлялся на основе следующих методик:

1. Методика диагностики копинг стратегий Э. Хейма в адаптации Л.И. Вассермана. Эта методика предназначена для оценки 26 ситуационно-специфических вариантов копинга, структурированных по трем основными сферами психической деятельности: когнитивной, эмоциональной и поведенческой.
2. Опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера в адаптации Т.Л. Крюковой. Данный опросник предназначен для выявления преобладающих стратегий совладания со стрессом, классифицируемых как стратегии, ориентированные на решение определенных задач, на эмоции, на избегание, включая отвлечение и социальное отвлечение.
3. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Цель методики заключается в изучении доминирующих ценностных ориентаций, а именно: терминальных — это убеждения о конечных целях существования человека; инструментальных — это убеждения о предпочтительных способах реализации поставленной перед собой цели.

После сбора данных был проведен статистический анализ в программе IBM SPSS Statistics Subscription. Для этого был использован параметрический статистический метод — критерий Фишера (F-критерий, ϕ^* -критерий).

Результаты

Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича определяет содержательную направленность личности и помогает изучить отношение к себе и к окружающему миру, к другим людям, определяя ключевые мотивы поступков.

Воронкова И.В., Янина Л.А. (2025)
Ценностные ориентации и стратегии совладания со
стрессом у старших подростков
Вестник практической психологии образования, 22(4),
48—62.

Voronkova, I.V., Yanina, L.A. (2025)
Value orientations and coping strategies in older
adolescents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 48—62.

Рассмотрим результаты анализа выбора доминирующих и отвергаемых ценностей старшими подростками. Среди доминирующих терминальных ценностей 69% подростков выбирают «здоровье», 59% — «любовь», 47% — «материально обеспеченную жизнь», 45% — «счастливую семейную жизнь», 44% — «наличие хороших и верных друзей». По результатам исследования отвергаемыми терминальными ценностями у 56% старших подростков являются «красота природы и искусства», «счастье других» и у 51% — «общественное признание».

По результатам исследования выбор приоритетности инструментальных ценностей старших подростков имеет определенную специфику. Среди предпочитаемых старшие подростки выбирают следующие ценности: «независимость» — 60%, «воспитанность» — 53%, «жизнерадостность» — 52%, «ответственность» — 51%, «честность» — 43%, «исполнительность» — 39%, «аккуратность» — 37%. Среди отвергаемых инструментальных ценностей 62% старших подростков выделяют «высокие запросы», 61% — «непримиримость к недостаткам в себе и других», 52% — «терпимость», 45% — «чуткость» и 38% — «широта взглядов».

Результаты исследования с использованием опросника «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера в адаптации Т.Л. Крюковой показали особенности в выборе доминирующих копинг-стратегий среди подростков старшего подросткового возраста. Было выявлено, что в исследуемой группе старших подростков наиболее часто используется проблемно-ориентированный копинг (ПОК).

Анализ результатов исследования стратегий совладания со стрессом (методика диагностики копинг стратегий Э. Хейма в адаптации Л.И. Вассермана) позволил определить выбор адаптивных и неадаптивных стратегий у испытуемых. У 50% старших подростков преобладает выбор адаптивных эмоциональных копинг-стратегий, при этом у 35% респондентов ведущей стратегией совладания со стрессом является «оптимизм».

Далее рассмотрим неадаптивные варианты копинг-поведения. В группе неадаптивных вариантов копинг-поведения в исследуемой выборке старших подростков были получены следующие результаты. Среди поведенческих копинг-стратегий 13% респондентов выбрали ведущей стратегией «активное избегание». Старшие подростки выбирают «смирение» как ведущую когнитивную копинг-стратегию (15%). Среди эмоциональных копинг-стратегий более чем у четверти респондентов ведущей была выявлена стратегия «подавление эмоцией».

С целью подтверждения выдвинутой гипотезы были обнаружены достоверные связи между преобладающей копинг-стратегией и предпочтением ценностей «наличие хороших и верных друзей» ($\phi = 0,476$; $p < 0,01$) и «свобода» ($\phi = 0,476$; $p < 0,01$). Подростки, для которых ценность «наличия хороших и верных друзей» является предпочитаемой, чаще выбирают копинг, ориентированный на избегание (КОИ), а подростки, для которых эта ценность не является предпочитаемой, чаще выбирают ПОК. Подростки, для которых ценность «свободы» является предпочитаемой, чаще выбирают эмоционально-ориентированный копинг (ЭОК), а подростки, для которых эта ценность не является предпочитаемой, чаще выбирают ПОК (рис. 1).

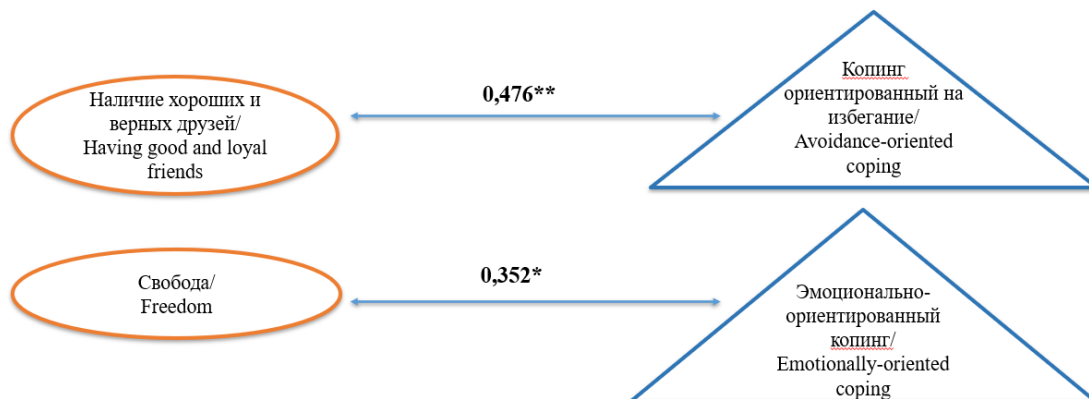


Рис. 1. Связь доминирующих предпочитаемых ценностей и преобладающей стратегии совладания со стрессом старших подростков

Fig. 1. Relationship between the predominant coping strategy and the dominant preferred values

Примечания: «**» — связь значима на уровне $p \leq 0,01$; «*» — связь значима на уровне $p \leq 0,05$

Notes: «**» — the relationship is significant at the level of $p < 0.01$; «*» — the relationship is significant at the level of $p < 0.05$

Обнаружены следующие достоверные связи доминирующих предпочитаемых ценностей и адаптивных копинг-стратегий старших подростков: «установка собственной ценности» связана с предпочтением ценности «счастливая семейная жизнь» ($\phi = 0,517$; $p < 0,01$); «протест» связан с предпочтением ценности «активная деятельная жизнь» ($\phi = 0,387$; $p < 0,01$); «сотрудничество» связано с предпочтением ценностей «уверенность в себе» ($\phi = 0,336$; $p < 0,05$) и «честность» ($\phi = 0,354$; $p < 0,05$). Подростки, для которых ценность «счастливая семейная жизнь» является предпочитаемой, чаще используют стратегию «установка собственной ценности». Подростки, для которых ценность «активная деятельная жизнь» является предпочитаемой, чаще используют стратегию «протест». Подростки, для которых ценности «уверенность в себе» и «честность» являются предпочитаемыми, чаще используют стратегию «сотрудничество» (рис. 2).

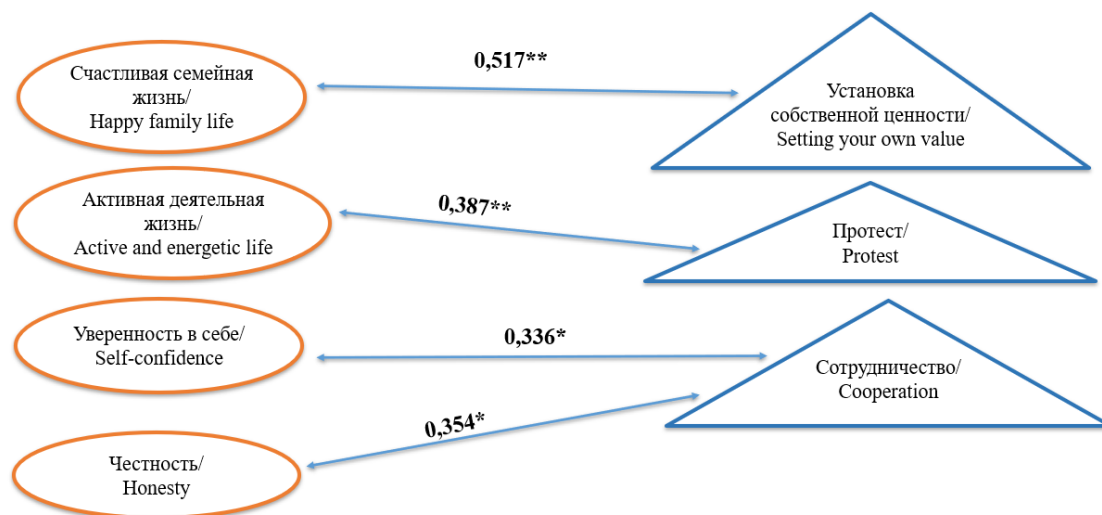


Рис. 2. Связь доминирующих предпочитаемых ценностей и адаптивных копинг-стратегий у старших подростков

Fig. 2. Relationships between adaptive coping strategies and dominant preferred values

Примечания: «**» — связь значима на уровне $p \leq 0,01$; «*» — связь значима на уровне $p \leq 0,05$
 Notes: «**» — the relationship is significant at the level of $p < 0.01$; «*» — the relationship is significant at the level of $p < 0.05$

Обнаружены следующие достоверные связи ценностных ориентаций и неадаптивных копинг-стратегий старших подростков: «покорность» связана с предпочтением ценностей «аккуратность» ($\phi = 0,700$; $p < 0,01$), «честность» ($\phi = 0,700$; $p < 0,01$); «самообвинение» связано с предпочтением ценности «любовь» ($\phi = 0,692$; $p < 0,01$); «активное избегание» связано с предпочтением ценности «активная деятельная жизнь» ($\phi = 0,700$; $p < 0,01$); «отступление» связано с предпочтением ценности «аккуратность» ($\phi = 0,484$; $p < 0,01$). Старшие подростки, для которых предпочитаемой ценностью является «аккуратность», в основном используют стратегию «покорность». А подростки, для которых ценность «любовь» является доминирующей, склонны применять стратегию совладания «самообвинение». Подростки, предпочитающие ценность «активная деятельная жизнь», в стрессовой ситуации используют стратегию «активное избегание», а подростки, для которых доминирующей ценностью является «честность», чаще используют стратегию «покорность». Подростки, для которых ценность «аккуратность» является предпочитаемой, в основном прибегают к применению стратегий «отступление» (рис. 3).

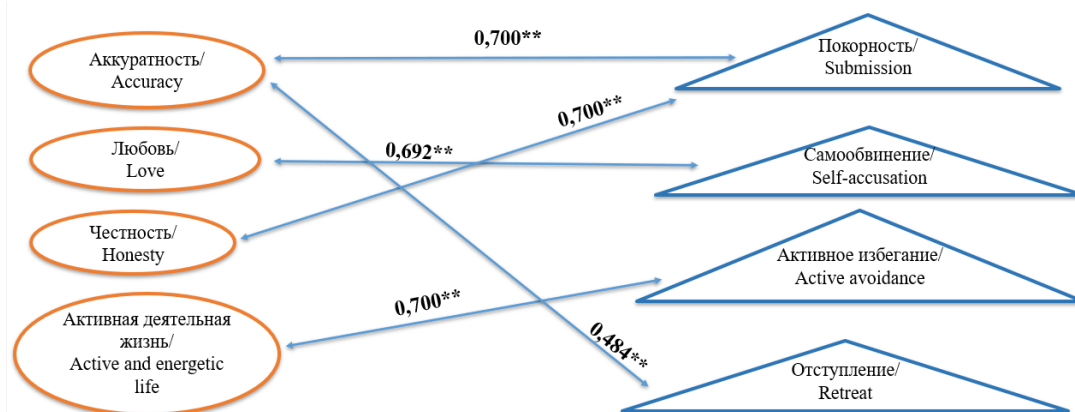


Рис. 3. Связь ценностных ориентаций и неадаптивных копинг-стратегий у старших подростков

Fig. 3. Relationships between maladaptive coping strategies and dominant preferred values

Примечания: «**» — связь значима на уровне $p \leq 0,01$; «*» — связь значима на уровне $p \leq 0,05$
 Notes: «**» — the relationship is significant at the level of $p < 0.01$; «*» — the relationship is significant at the level of $p < 0.05$

Также были установлены достоверные связи ценностных ориентаций и выбора неадаптивных копинг-стратегий у старших подростков: респонденты с выраженной ценностью «свобода» чаще прибегают к применению стратегии «смирение» ($\phi = 0,425$; $p < 0,01$); подростки с доминированием ценности «ответственность» чаще используют стратегии «растерянность» и «отступление» ($\phi = 0,479$; $p < 0,01$); старшие подростки, предпочитающие ценность «здоровье», в основном применяют стратегии совладания со стрессом «диссимуляция» ($\phi = 0,333$; $p < 0,05$) и «игнорирование» ($\phi = 0,286$; $p < 0,05$).

Обсуждение результатов

Результаты исследования терминальных ценностных ориентаций показали, что старшие подростки наиболее ценят аспекты, связанные с личным благополучием и близкими отношениями: здоровье, любовь, материальное обеспечение, семейную жизнь и дружбу. Это свидетельствует о стремлении к стабильности, безопасности и эмоциональной поддержке в этот возрастной период. Одновременно с этим подростки менее значимыми считают эстетические и социальные ценности, такие как красота природы и искусства, общественное признание и счастье других. Отвержение этих ценностей может указывать на фокусировку на собственных потребностях и личностном развитии, а также на возможное снижение интереса к внешним социальным оценкам и абстрактным идеалам. Таким образом, количественные данные подтверждают качественные выводы о приоритетах старших подростков, отражая их внутренние мотивации и ценностные ориентации в период становления личности.

Анализ предпочтений инструментальных ценностных ориентаций показывает, что старшие подростки ценят в себе и окружающих прежде всего такие качества, как независимость, воспитанность, жизнерадостность, ответственность и честность. Это указывает на стремление

Воронкова И.В., Янина Л.А. (2025)
Ценностные ориентации и стратегии совладания со
стрессом у старших подростков
Вестник практической психологии образования, 22(4),
48—62.

Voronkova, I.V., Yanina, L.A. (2025)
Value orientations and coping strategies in older
adolescents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 48—62.

к самоопределению и формированию устойчивой, зрелой личности, способной принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность.

Вместе с тем, отвергаемые ценности — высокие запросы, непримиримость к недостаткам, терпимость, чуткость и широта взглядов — отражают определенные особенности эмоционального и социального развития подростков. Отказ от «высоких запросов» и «непримиримости» может свидетельствовать о стремлении избегать чрезмерных требований к себе и окружающим, что характерно для данного возрастного периода, связанного с поиском баланса между самостоятельностью и социальной адаптацией. Низкая значимость терпимости, чуткости и широты взглядов может указывать на ограниченность социального опыта и склонность к более узкому восприятию мира.

Таким образом, сформировалась система ценностей, в которой доминируют инструменты самореализации и самоконтроля, а эмоционально-ориентированные и социально-адаптивные качества находятся в тени. Такая система ценностей определяет направленность личности старших подростков и отражает их текущие психологические и социальные потребности.

Среди особенностей в выборе доминирующих копинг-стратегий у подростков старшего подросткового возраста было выявлено, что в исследуемой группе старших подростков наиболее часто используется ПОК. Интересным представляется факт, что старшие подростки выбирают менее значимым копинги ЭОК, КОИ. Можно объяснить этот факт особенностями подросткового возраста, ориентированного на межличностные отношения в группе сверстников, и ориентацией на активную и деятельную жизнь.

Среди адаптивных и неадаптивных стратегий совладания со стрессом у старших подростков преобладает выбор ЭОК. При этом ведущей стратегией среди адаптивных является «оптимизм», среди неадаптивных — «подавление эмоций», заключающееся в скрытии или игнорировании проявления своих эмоций в момент стрессовых ситуаций. Полученные результаты могут быть объяснены высоким уровнем стресса, связанного с учебой, предшествующими экзаменами и отсутствием навыка эмоциональной саморегуляции.

В целом результаты исследования подтверждают, что ценностные ориентации оказывают влияние на выбор стратегий совладания со стрессом. Подростки, придерживающиеся определенных ценностей, более склонны к использованию конкретных копинг-стратегий, как адаптивных, так и неадаптивных. Это может быть связано с тем, что ценности формируют мировоззрение и определяют приоритеты личности, влияя на то, как человек воспринимает стрессовые ситуации и какие способы их преодоления считает наиболее подходящими. Зная ценностные ориентации подростков, можно прогнозировать их поведение в стрессовых ситуациях и разрабатывать эффективные программы психологической помощи и поддержки.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование было направлено на изучение ценностных ориентаций и стратегий совладания со стрессом у старших подростков.

В ходе исследования были определены доминирующие ценностные ориентации старших подростков, среди которых выделяются: активная деятельная жизнь, любовь, здоровье, наличие хороших и верных друзей, материальное благополучие. Также были выявлены отвергаемые ценности, такие как красота природы и искусства, общественное признание,

Воронкова И.В., Янина Л.А. (2025)
Ценностные ориентации и стратегии совладания со
стрессом у старших подростков
Вестник практической психологии образования, 22(4),
48—62.

Voronkova, I.V., Yanina, L.A. (2025)
Value orientations and coping strategies in older
adolescents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 48—62.

познание и счастье других. Было установлено, что старшие подростки преимущественно используют проблемно-ориентированный копинг, что свидетельствует об их стремлении к активному разрешению стрессовых ситуаций.

Анализ связи ценностных ориентаций и стратегий совладания со стрессом показал, что существуют значимые связи между ценностными ориентациями и стратегиями совладания со стрессом у старших подростков. Например, подростки, ценящие счастливую семейную жизнь, чаще используют стратегию «установки собственной ценности», а те, кто отвергает ценность общественного признания, склонны к «протесту».

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в практической деятельности педагогов-психологов, работающих с подростками. Данные позволяют лучше понимать мотивацию и поведение подростков в стрессовых ситуациях и способствовать формированию у подростков осознанного выбора ценностей и адаптивных копинг-стратегий.

Список источников / References

1. Агбария, О.К. (2020). Ценностные ориентации современных подростков. *Студенческий электронный журнал СтПИЖ*, 5(34), 37—42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43076132&ysclid=mf479hq5ox138964878> (дата обращения: 13.05.2025).
Agbaria, O.K. (2020). Value orientations of modern teenagers. *Student electronic magazine STRIZH*, 5(34), 37—42. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43076132&ysclid=mf479hq5ox138964878> (viewed:13.05.2025).
2. Бакушкин, И.А., Ильичева, И.М. (2021). Изучение ценностей и ценностных ориентаций личности в истории психологии. *Вестник МПГУ. Серия: Педагогика и психология*, 2(56), 136—148. URL: <https://www.elibrary.ru/qteegs> (дата обращения: 13.05.2025).
Bakushkin, I.A., Ilyicheva, I.M. (2021). The study of personal values and value orientations in the history of psychology. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2(56), 136—148. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/qteegs> (viewed:13.05.2025).
3. Воронкова, И.В., Воронкова, Д.В. (2015). *Эмоциональное выгорание и стратегии совладания сотрудников в различных организационных культурах*. Казань: «Отечество» URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50470394> (дата обращения: 10.05.2025).
Voronkova, I.V., Voronkova, D.V. *Emotional Burnout and Coping Strategies of Employees in Various Organizational Cultures*. Kazan: “Otechestvo”. (In Russ.) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50470394> (viewed:10.05.2025).
4. Грановская, Р.М., Никольская, И.М. (2006). *Психологическая защита у детей*. Санкт-Петербург: Речь URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002895453?ysclid=mf4aqz2akz500390556> (дата обращения: 08.07.2025).
Granovskaya, R.M., Nikolskaya, I.M. (2006). *Psychological protection in children*. St. Petersburg: Speech. (In Russ.) URL:

Воронкова И.В., Янина Л.А. (2025)
Ценностные ориентации и стратегии совладания со
стрессом у старших подростков
Вестник практической психологии образования, 22(4),
48—62.

Voronkova, I.V., Yanina, L.A. (2025)
Value orientations and coping strategies in older
adolescents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 48—62.

<https://search.rsl.ru/ru/record/01002895453?ysclid=mf4aqz2akz500390556> (viewed:
08.07.2025).

5. Константинова, А.С., Онуфриева, В.В. (2016). Особенности копинг поведения в подростковом возрасте. *Молодой ученый*, № 6(110), 701—703. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25665541> (дата обращения: 03.07.2025).
Konstantinova A.S., Onufrieva V.V. (2016). Features of coping behavior in adolescence. *Young Scientist*, № 6(110), 701—703. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25665541> (viewed: 03.07.2025).
6. Лысенко, А.В., Петров, А.В. (2017). Ценностные ориентации подростков. *Таврический научный обозреватель*, № 12-2(29), 61—67. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32877872&ysclid=mf3l3zk29f464332465> (дата обращения: 03.07.2025).
Lysenko, A.V., Petrov, A.V. (2017). Value Orientations of Adolescents. *Tavrichesky Scientific Observer*. № 12-2(29), 61—67. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32877872&ysclid=mf3l3zk29f464332465> (viewed: 03.07.2025).
7. Маракшина, Ю.А., Исмагуллина, В.И., Лобаскова, М.М. (2024). Стресс и стратегии совладания у студенческой молодежи: обзор исследований. *Клиническая и специальная психология*, 13(2), 5—33. URL: <https://www.elibrary.ru/davwfs> (дата обращения: 04.07.2025).
Marakshina, Yu.A., Ismatullina, V.I., Lobaskova, M.M. (2024). Stress and coping strategies among students: a review of research. *Clinical and Special Psychology*, 13 (2), 5—33. (In Russ.) URL: <https://www.elibrary.ru/davwfs> (viewed: 04.07.2025).
8. Мартишина, Д.Д. (2017). Ценностные ориентации и моральное развитие в подростковом возрасте. *Психологические исследования*, 10(51), 1—12. <https://doi.org/10.54359/ps.v10i51.401> (дата обращения: 03.07.2025).
Martishina, D. (2017). Value orientations and moral development in adolescence. *Psychological Research*, 10(51), 1—12. <https://doi.org/10.54359/ps.v10i51.401> (viewed: 03.07.2025).
9. Молчанов, С.В. (2005). Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах. *Психологическая наука и образование*, № 3, 16—25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9227836&ysclid=mf48gldo98953589291> (дата обращения: 25.07.2025).
Molchanov, S.V. (2005). Features of personality value orientations in adolescence and adolescence. *Psychological Science and Education*, № 3, 16—25. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9227836&ysclid=mf48gldo98953589291> (viewed: 25.07.2025).
10. Перченко, Е.Л., Гудина, Т.В. (2023). Особенности смысложизненных ориентаций и защитно-совладающего поведения у иностранных и российских студентов. *Высшее образование в России*, 32(4), 124—136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53215220&ysclid=mf5jy2clt161009247>

Воронкова И.В., Янина Л.А. (2025)
Ценностные ориентации и стратегии совладания со
стрессом у старших подростков
Вестник практической психологии образования, 22(4),
48—62.

Voronkova, I.V., Yanina, L.A. (2025)
Value orientations and coping strategies in older
adolescents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 48—62.

(дата обращения: 25.07.2025).

Perchenko, E.L., Gudina, T.V. (2023). Features of life-meaning orientations and protective-coping behavior among foreign and Russian students. *Higher education in Russia*, 32(4), 124—136. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53215220&ysclid=mf5jy2clt161009247> (viewed:25.07.2025).

11. Суховой, А.В., Коваленко, С.В., Носов, Е.Н. (2018). Копинг-ресурсы и копинг-стратегии как единая система воздействия в поведении личности. *Проблемы современного педагогического образования*, № 58-1, 363—368. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32748782&ysclid=mf5kisd1gv957601335> (дата обращения: 21.06.2025).

Sukhovey, A.V., Kovalenko, S.V., Nosov, E.N. (2018). Coping resources and coping strategies as a single system of influence in personal behavior. *Problems of modern teacher education*, № 58-1, 363—368. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32748782&ysclid=mf5kisd1gv957601335> (viewed: 21.06.2025).

12. Фролова, С.В., Сенина, Т.В. (2005). Стресс-совладающее поведение подростков в различных социально-психологических ситуациях. *Проблемы социальной психологии личности*, № 4, 10—18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25073226&ysclid=mf5kdz1w4x681860344> (дата обращения: 13.05.2025).

Frolova, S.V., Senina, T.V. (2005). Stress is the coping behavior of adolescents in various socio-psychological situations. *Problems of social psychology of personality*, № 4, 10—18. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25073226&ysclid=mf5kdz1w4x681860344> (viewed:13.05.2025).

13. Холл, С. (2012). *Дети: любовь, страх, нравственные недостатки и заблуждения: очерки по детской психологии и педагогике*. Москва: Эксмо. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005413946?ysclid=mf4au1o330975863764>

(дата обращения: 17.07.2025).

Hall, S. (2012). *Children: love, fear, moral flaws and delusions: essays on child psychology and pedagogy*. Moscow: Eksmo. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005413946?ysclid=mf4au1o330975863764> (viewed:17.07.2025).

14. Шукурян, Г.А. (2015). Взаимосвязь стрессоустойчивости с ценностно-смысловой сферой личности. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*, № 8(719), 142—150. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25907071&ysclid=mf48bh1goo237353793> (дата обращения: 13.05.2025).

Shukuryan, G.A. (2015). The relationship of stress tolerance with the value-semantic sphere of personality. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, № 8(719), 142—150. (In Russ.).

Воронкова И.В., Янина Л.А. (2025)
Ценностные ориентации и стратегии совладания со
стрессом у старших подростков
Вестник практической психологии образования, 22(4),
48—62.

Voronkova, I.V., Yanina, L.A. (2025)
Value orientations and coping strategies in older
adolescents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 48—62.

URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25907071&ysclid=mf48bh1goo237353793>
(viewed: 13.05.2025).

15. Юсман А.А. (2010). Динамика личностных ценностей студентов в зависимости от их стрессоустойчивости и стрессонагруженности. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология*, № 2(8), 89—98. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16227466&ysclid=mf48652xif681721353> (дата обращения: 21.06.2025).
Yusman A.A. (2010). The dynamics of students' personal values depending on their stress tolerance and stress load. *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology*, № 2(8), 89—98. (In Russ.).
URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16227466&ysclid=mf48652xif681721353>
(viewed: 21.06.2025).

16. Milton, R. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

Информация об авторах

Инна Викторовна Воронкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, voronkovaiv@mgppu.ru

Любовь Анатольевна Янина, магистрант кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); ассистент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2302-7102>, loginovala@mgppu.ru

Information about the authors

Inna V. Voronkova, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Lyubov A. Yanina, Master's student of the Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology and Education; Assistant of the Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2302-7102>, e-mail: loginovala@mgppu.ru

Вклад авторов

Воронкова И.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Воронкова И.В., Янина Л.А. (2025)
Ценностные ориентации и стратегии совладания со
стрессом у старших подростков
Вестник практической психологии образования, 22(4),
48—62.

Voronkova, I.V., Yanina, L.A. (2025)
Value orientations and coping strategies in older
adolescents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 48—62.

Логинова Л.А. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Voronkova Inna V.— ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Loginova Lyubov A. — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 22.08.2025
Поступила после рецензирования 17.11.2025
Принята к публикации 19.11.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.08.22
Revised 2025.11.17
Accepted 2025.11.19
Published 2025.12.26

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ |
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL PRACTICE
OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS**

Научная статья | Original paper

**Развитие саморегуляции у обучающихся с проявлениями
дезадаптивного поведения**

Ю.А. Герасименко¹✉, О.В. Лозгачева¹, О.Ф. Тетерина²

¹ Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация

² Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо», Екатеринбург, Российская Федерация

✉ gerasimenkou@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Подростковый возраст характеризуется становлением саморегуляции, которая предполагает индивидуальный стиль поведения, проявляющийся через целенаправленность, произвольность. Низкий уровень саморегуляции, как правило, приводит к дезадаптивному поведению. Для развития саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения требуется изучение особенностей регуляторных процессов. Научно-методологической основой исследования является дифференциальный подход, который фокусируется на индивидуальных различиях и стилевых особенностях произвольной активности человека в осознанном выдвижении целей и управлении их достижением. Для развития саморегуляции обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения применяется компетентностный подход, рассматривающий осознанную саморегуляцию как совокупность универсальных и специальных компетенций, обеспечивающих самостоятельное целеполагание, решение, достижение. **Цель.** Определение особенностей процессов саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения, а также разработка и апробация психолого-педагогической программы, направленной на развитие их саморегуляции. **Гипотезы.** 1. Обучающиеся с проявлениями социальной дезадаптации испытывают трудности в саморегуляции, обусловленные недостаточным развитием процессов планирования, программирования действий, гибкости, оценки результатов и развитой деструктивной

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф. (2025)
Развитие саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения
Вестник практической психологии образования, 22(4), 63—79.

Gerasimenko Y., Lozgageva O. V., Teterina O.F. (2025)
Development of self-regulation in students with maladaptive behavior
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 63—79.

самостоятельностью. 2. Разработанная психолого-педагогическая программа будет способствовать нивелированию трудностей саморегуляции обучающихся и способствовать снижению проявлений их социальной дезадаптации при условии использования компетентностного подхода. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 37 обучающихся общеобразовательных организаций в возрасте от 12 до 14 лет. Для оценки саморегуляции обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения использовалась методика «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2020» (ССПМ—2020), разработанная В.И. Моросановой. Определение достоверных различий между процессами саморегуляции обучающихся контрольной и экспериментальной групп подтверждено U-критерием Манна-Уитни. Эффективность разработанной программы подтверждается использованием T-критерия Вилкоксона при сравнении результатов на зависимой выборке.

Результаты. Определены особенности процессов саморегуляции обучающихся с проявлением дезадаптивного поведения: в планировании (склонность к фантазиям вместо реального планирования, стихийность в принятии решений); в моделировании действий (слабое понимание значимых внешних и внутренних условий, недостаточная осознанность ситуаций); программировании (неспособность формировать последовательные программы действий); гибкости (неуверенность в новых условиях, неустойчивость намерений, особенно при столкновении с трудностями); в оценке результатов (некритичное, субъективное оценивание собственных результатов, неготовность к трудностям). При этом обучающиеся с проявлением дезадаптивного поведения демонстрируют более высокую самостоятельность, чем их сверстники с нормотипичным поведением, проявляющуюся в автономности и активности в значимых для них сферах, а также в стремлении избегать ответственности, жестких правил и требований. Реализация разработанной с учетом выявленных особенностей психолого-педагогической программы позволила не только нивелировать трудности саморегуляции, но и снизить проявления социальной дезадаптации обучающихся.

Выводы. Обучающиеся с проявлениями дезадаптивного поведения имеют особенности саморегуляции: слабость процессов планирования, моделирования, программирования, гибкости, оценки результатов, при этом развитую самостоятельность в деструктивных формах поведения. Получены данные, свидетельствующие о развитии процессов саморегуляции (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, гибкости, самостоятельности) у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения при условии реализации психолого-педагогической программы

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, психолого-педагогическая программа, компетентностный подход, обучающиеся с дезадаптивным поведением

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф. (2025)
Развитие саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения
Вестник практической психологии образования, 22(4), 63—79.

Gerasimenko Y., Lozgacheva O. V., Teterina O.F. (2025)
Development of self-regulation in students with maladaptive behavior
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 63—79.

Для цитирования: Герасименко, Ю.А., Лозгачева, О.В., Тетерина, О.Ф. (2025). Развитие саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 63—79.
<https://doi.org/10.17759/bppe.2025220405>

Development of self-regulation in students with maladaptive behavior

Yu.A. Gerasimenko ¹✉, O.V. Lozgacheva¹, O.F. Teterina²

¹ Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

² Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Lado”, Yekaterinburg, Russian Federation

✉ gerasimenkou@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. Adolescence is characterized by the development of self-regulation, which involves an individual style of behavior that manifests itself through purposefulness and voluntariness. A low level of self-regulation typically leads to maladaptive behavior. To develop self-regulation in maladaptive adolescents, it is necessary to study the characteristics of regulatory processes. The research is based on a differential approach that focuses on individual differences and the style of voluntary human activity in the conscious setting of goals and the management of their achievement. To develop a program for the development of adolescents' self-regulation, a competence-based approach is used, which considers conscious self-regulation as a set of universal and specific competencies that ensure independent goal-setting, decision-making, and achievement.. **Objective.** Identification of the features of self-regulation processes in socially maladjusted adolescents, as well as the development and testing of a psychological and pedagogical program aimed at developing self-regulation in students with maladaptive behavior. **Hypothesis.** 1. Students with social maladjustment experience difficulties in self-regulation due to insufficient development of planning processes, programming of actions, flexibility, evaluation of results, and developed destructive independence. 2. The psychological and pedagogical program, developed taking into account the identified features, helps to eliminate the difficulties of self-regulation in students, which contributes to reducing the manifestations of social maladjustment. **Methods and materials.** The study involved 37 students from general education institutions aged 12 to 14. To assess the self-regulation of disadapted students, the “Style of Self-Regulation of Behavior - SSPM 2020” (SSPM-2020) method was used, developed by V.I. Morosanova. The determination of reliable differences between the self-regulation processes of adolescents with maladaptive and normotypical behavior is confirmed by the Mann-Whitney U-test. The effectiveness of the developed program is confirmed by the use of the Wilcoxon t-test when comparing the results on a dependent sample. **Results.** The study identified the

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф.
(2025)
Развитие саморегуляции у обучающихся с
проявлениями дезадаптивного поведения
Вестник практической психологии образования,
22(4), 63—79.

Gerasimenko Y., Lozgacheva O. V., Teterina O.F. (2025)
Development of self-regulation in students with
maladaptive behavior
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4),
63—79.

features of self-regulation processes in maladjusted students that distinguish them from a group of adolescents with normative behavior: in planning (a tendency towards fantasies instead of real planning, and spontaneous decision-making); in modeling actions (a lack of understanding of significant external and internal conditions, and insufficient awareness of situations); in programming (an inability to form consistent action programs); in flexibility (uncertainty in new situations, instability of intentions, especially when faced with difficulties); and in evaluating results (a lack of critical and subjective assessment of one's own performance, and a lack of preparedness for challenges). At the same time, maladaptive adolescents demonstrate higher levels of independence than their peers with normotypical behavior, which manifests itself in autonomy and activity in areas that are significant to them, as well as in their desire to avoid responsibility, strict rules, and requirements. **Conclusions.** Adolescents with social maladjustment have specific features of self-regulation: weak processes of planning, modeling, programming, flexibility, and evaluation of results, while they have a high level of independence in destructive forms of behavior. The effectiveness of developing self-regulation processes (planning, modeling, programming, evaluation of results, flexibility, and independence) in maladjusted adolescents has been proven, provided that a psychological and pedagogical program is implemented based on the formation of universal and specific competencies.

Keywords: conscious self-regulation, psychological and pedagogical program, competence-based approach, students with maladaptive behavior

For citation: Gerasimenko, Yu.A., Lozgacheva, O.V., Teterina, O.F. (2025). Development of self-regulation in students with maladaptive behavior. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 63—79. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220405>

Введение

Проблема саморегуляции как ключевого механизма адаптации и успешного функционирования личности является одной из наиболее актуальных и интенсивно разрабатываемых в современной психологической науке. Саморегуляция, определяемая как осознанный и целенаправленный процесс управления своими мыслями, эмоциями, поведением и физиологическими состояниями для достижения поставленных целей и соответствия требованиям окружающей среды, играет решающую роль в различных аспектах человеческой жизни (Плахотникова, 2015).

В современном мире, характеризующемся высоким уровнем стресса, информационной перегрузкой и неопределенностью, эффективная саморегуляция становится необходимым условием для поддержания психологического благополучия, успешного обучения и профессиональной деятельности, построения гармоничных межличностных отношений и предотвращения различных форм дезадаптивного поведения (Бортникова, 2011).

Проблема социального дезадаптивного поведения (трудности выполнения социальных норм и требований, конфликты) среди подростков остается одной из наиболее острых в

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф. (2025)
Развитие саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения
Вестник практической психологии образования, 22(4), 63—79.

Gerasimenko Y., Lozgageva O. V., Teterina O.F. (2025)
Development of self-regulation in students with maladaptive behavior
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 63—79.

современной психологии и педагогике. Подростковый возраст характеризуется физиологическими, психологическими и социальными изменениями. В это время происходит активное становление самосознания, развитие навыков социального взаимодействия и, что особенно важно, формирование навыков саморегуляции. Эффективная саморегуляция позволяет подростку успешно справляться с вызовами переходного возраста, адаптироваться к новым социальным ролям, преодолевать стресс и строить конструктивные отношения с окружающими (Дробышева, 2012).

Саморегуляция как компонент регуляторных универсальных учебных действий оказывает влияние на успешность при освоении образовательных программ через такие элементы, как самоорганизация, самоконтроль, эмоциональный интеллект, принятие себя и другие. Одновременно с этим развитая осознанная саморегуляция у обучающихся является значимым ресурсом психологического благополучия субъектов образовательного процесса и элементом обеспечения психологической безопасности образовательной среды (Абульханова, 2003; Белехов, 2009).

С другой стороны, низкий уровень саморегуляции затрудняет контроль эмоций, принятие взвешенных решений и адаптацию к фрустрирующим ситуациям, что может приводить к нарушению поведения, дисциплины в образовательной организации, деструктивным формам межличностных отношений, проблемам эмоционально-личностного развития, то есть к дезадаптивному поведению, (Асмолов и др., 2011).

Исследователи выделяют особенности саморегуляции, связанные с конкретными формами дезадаптивного поведения. Например, низкий уровень регуляции эмоций связан с повышенным риском депрессии и суицидального поведения, а агрессивность и импульсивность — с делинквентностью и употреблением психоактивных веществ (Богомолов, 2008; Седова, 2015; Утина, 2020).

То есть саморегуляция является ключевым фактором, определяющим адаптивное поведение подростков, соответственно, развитие навыков саморегуляции может положительно влиять на преодоление дезадаптивного поведения (Герасименко, 2025).

В этой связи интересна позиция В.И. Моросановой, которая рассматривает осознанную саморегуляцию в качестве психологического ресурса личности, являющегося совокупностью когнитивных, личностных (темперамент, характер, самосознание) и регуляторных компетенций человека, которые могут осознанно использоваться как средство решения профессиональных и учебных задач. Осознанная саморегуляция как метаресурс включает универсальные и специальные компетенции человека осознанно и самостоятельно выдвигать цели и управлять их достижением (Моросанова, 2010).

Конкретизируем понимание процессов осознанной саморегуляции: планирование целей (выдвижение и достижение целей деятельности); моделирование значимых условий достижения целей (представления о внешних и внутренних значимых условиях достижения целей деятельности); программирование действий (построение алгоритма действий); оценивание результатов (адекватность оценок своих действий). Помимо этого, осознанная саморегуляция включает в себя такие личностно-регуляторные характеристики, как гибкость (возможность перестраивать, корректировать систему при изменении условий), надежность

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф. (2025)
Развитие саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения
Вестник практической психологии образования, 22(4), 63—79.

Gerasimenko Y., Lozgacheva O. V., Teterina O.F. (2025)
Development of self-regulation in students with maladaptive behavior
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 63—79.

(устойчивость саморегуляции в сложных ситуациях), настойчивость (упорство и решительность в достижении цели). Интегративным показателем, характеризующим процесс саморегуляции, является общий уровень саморегуляции (Герасименко, 2023; Калашникова, 2010).

Разделяя точку зрения В.И. Моросановой, в исследовании мы опираемся на компетентностный подход, который в сочетании с теорией осознанной саморегуляции предоставляет эффективный инструмент для анализа и развития саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптации. Цель нашего исследования — определение особенностей процессов саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения, а также разработка и апробация психолого-педагогической программы, направленной на развитие их саморегуляции.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 36 обучающихся (24 мальчика и 12 девочек) общеобразовательных организаций Свердловской области подросткового возраста (12—14 лет), родители которых обратились за психолого-педагогической помощью в центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи ГБУ СО «ЦППМСП «Ладо» с жалобами на поведение подростков, locus которых указывает на наличие признаков социальной дезадаптации (выраженная агрессия подростка по отношению к окружающим, эмоциональная нестабильность, конфликтный характер отношений с родителями, педагогами и одноклассниками и др.) и трудностей с саморегуляцией поведения.

Исследование было реализовано в два этапа. На первом этапе с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2020» В.И. Моросановой (Моросанова, 2020) были изучены особенности саморегуляции респондентов. На втором этапе с учетом полученных данных была разработана и реализована психолого-педагогическая программа, направленная на нивелирование трудностей саморегуляции обучающихся с проявлениями социальной дезадаптации. Для оценки эффективности программы были сформированы две группы по 18 человек: обучающиеся, принявшие участие в программе, вошли в экспериментальную группу; контрольную группу составили обучающиеся, не принимавшие участие в программе. Все участники имели социальную дезадаптацию и были разделены методом рандомизации, при этом характеристики обучающихся имели равные исходные значения.

После реализации разработанной программы различия между компонентами саморегуляции обучающихся контрольной и экспериментальной групп статистически значимы (определялись с помощью U-критерия Манна-Уитни). Эффективность разработанной программы — положительная динамика показателей саморегуляции обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения — подтверждается методом математической статистики, использованием T-критерия Вилкоксона при сравнении результатов на зависимой выборке.

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф.
(2025)

Развитие саморегуляции у обучающихся с
проявлениями дезадаптивного поведения
Вестник практической психологии образования,
22(4), 63—79.

Gerasimenko Y., Lozgacheva O. V., Teterina O.F. (2025)

Development of self-regulation in students with
maladaptive behavior
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4),
63—79.

Результаты

В результате диагностики респондентов по методике «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2020» В.И. Моросановой (рис. 1) выделены специфические особенности процессов саморегуляции обучающихся с признаками социальной дезадаптации. Так, по шкале «Планирование» у 85 % обучающихся (от общего числа респондентов с проявлениями дезадаптивного поведения) отмечаются частые изменения цели, отсутствие четкого планирования, подмена его фантазиями под воздействием настроения, стихийное принятие решений или методом проб и ошибок. По шкале «Моделирование» 74% обучающихся демонстрируют слабость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, недостаточную осознанность и детализированность в новых ситуациях. По шкале «Программирование» — 68% не способны сформировать программу последовательных действий. По шкале «гибкость» — 54% демонстрируют неуверенность в новых условиях, неустойчивость намерений, особенно в ситуации трудной задачи. По шкале «Оценивание результатов» 72% обучающихся с признаками социальной дезадаптации не критичны к собственным результатам, субъективно относятся в оценке, пасуют перед трудностями. Это приводит к неадекватной оценке значимых внутренних и внешних обстоятельств, проявляющейся в склонности к фантазированию, сопровождающемуся изменениями в поведении и отношении к собственным поступкам. В связи с недостаточно развитым уровнем рефлексии у обучающихся возникают трудности в определении индивидуальной цели и программы действий. Они зачастую не замечают изменений в окружающей обстановке, что нередко приводит к неудачам.

При этом по шкале «Самостоятельность» у 97% респондентов результаты достигают высоких значений — это демонстрирует автономность, активность в значимых для обучающихся видах деятельности, умение лавировать, избегать ответственности, жестких правил и подчинения.

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф. (2025)
 Развитие саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения
Вестник практической психологии образования, 22(4), 63—79.

Gerasimenko Y., Lozgacheva O. V., Teterina O.F. (2025)
 Development of self-regulation in students with maladaptive behavior
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 63—79.

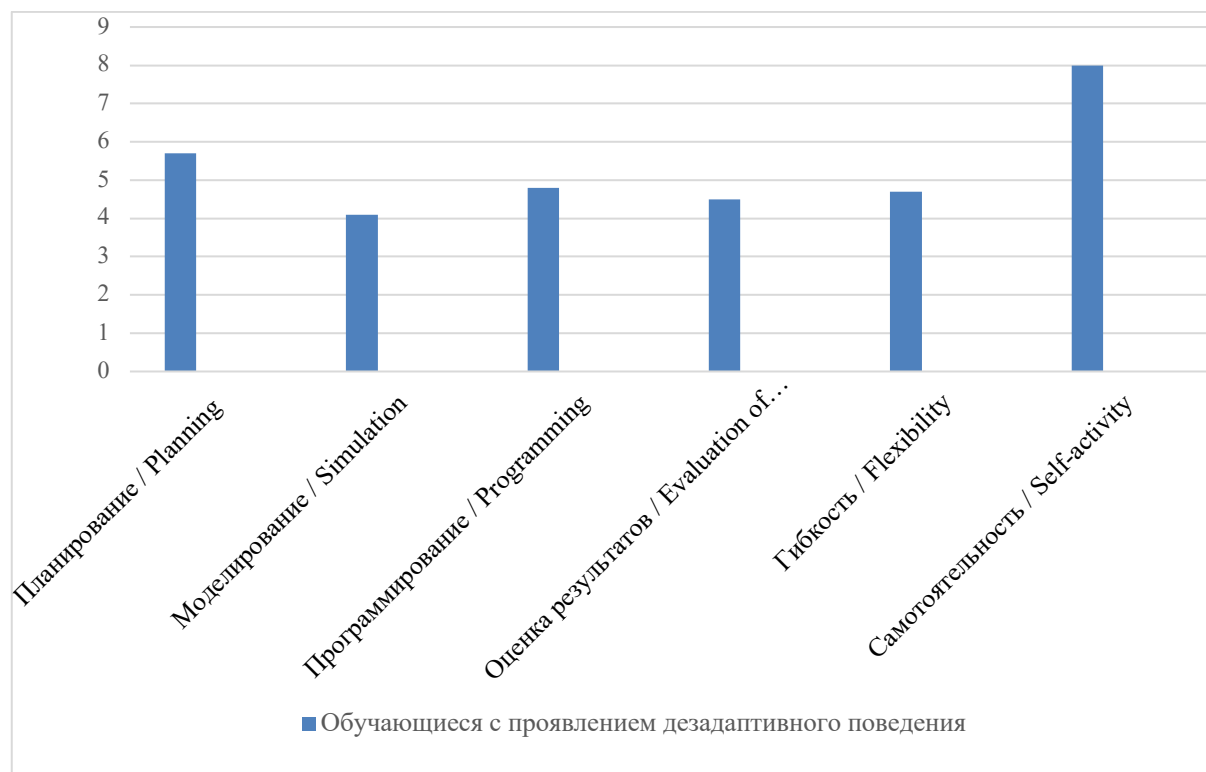


Рис. 1. Процессы саморегуляции в баллах (по методике В.И. Моросановой) у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения
Fig. 1. Self-regulation processes by points (according to V.I. Morosanova's method) in adolescents with maladaptive behavior

Таким образом, у обучающихся с признаками социальной дезадаптации обнаружены признаки недостаточной сформированности регуляторных процессов. Общий уровень саморегуляции или осознанная саморегуляция (по методике и определению В.И. Моросановой) у респондентов находится на низком уровне, что свидетельствует о недостаточности развития навыка управлять произвольной активностью.

На втором этапе эксперимента реализована программа с экспериментальной группой обучающихся, цель которой — развитие саморегуляции личности обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения.

Основная идея психолого-педагогической программы базируется на теории В.И. Моросановой об осознанной саморегуляции, в которой психическая саморегуляция понимается как система процессов, поддержания активности, направленной на осознанное достижение целей жизнедеятельности. Автор концентрирует внимание на универсальных и специальных компетенциях, которые рассматривают как метаресурс достижения целей (Моросанова, 2010).

Программа включает 34 занятия, продолжительность каждого занятия — один академический час, частота проведения — не менее двух раз в неделю. Занятия проводятся с

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф. (2025)
Развитие саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения
Вестник практической психологии образования, 22(4), 63—79.

Gerasimenko Y., Lozgacheva O. V., Teterina O.F. (2025)
Development of self-regulation in students with maladaptive behavior
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 63—79.

последовательным усложнением содержания: от развития эмоциональной устойчивости до формирования осознанной постановки цели, стратегического планирования и принятия обоснованных решений.

На первом этапе («Подготовительном») особое внимание уделяется осознанию собственных ценностей и целей, что позволяет формировать более осмысленные и мотивированные стратегии саморегуляции. Проводятся упражнения, позволяющие участникам анализировать и осознанно управлять поведением в различных ситуациях (упражнения «Раздражители», «Зоны осознания», «10 вопросов внутреннему критику», ведение дневника и др.). Психологические механизмы воздействия — сенсорная репродукция образов, реакция «отреагирования», идеомоторная тренировка, рефлексия.

В ходе занятий второго этапа («Основного») осуществляется развитие способности обучающихся к целеполаганию и построению жизненных планов во временной перспективе; моделирование значимых условий достижения целей, программирования действий, оценивания результатов; развитие психологической гибкости, надежности и настойчивости в достижении цели. Основным этапом включает упражнения: моделирования ситуаций, ролевые игры, метод символдрамы, кейсов, арт-техники — все они способствуют позитивному изменению отношения к себе и окружающим, развивают навыки эффективного противостояния стрессовым ситуациям и позволяют переосмыслить поведение и подход к возникающим трудностям на пути к цели. Основные механизмы воздействия на эмоциональном (волевом) и мотивационном уровне — эмоциональная регуляция, планирование, мотивация и самоконтроль, самовнушение, подкрепление, рефлексия.

На третьем этапе («Заключительном») используются методы закрепления ранее полученных навыков, подводятся итоги работы, принимается обратная связь от участников. Используются техники: СМАРТ-постановки цели, «Квадрат Декарта»; приемы: «Весы», «Анализ поступков», «Интуитивное принятие решений». Эти техники и упражнения не только дисциплинируют, упрощают процесс планирования, помогают принять взвешенные решения, но и помогают проследить, как меняется самочувствие, поведение, отзывы окружающих о личности подростка в положительную сторону. Основные механизмы воздействия на личностном уровне — самоорганизация, самоутверждение, рефлексия.

Каждое занятие включает в себя мероприятия по снятию эмоционального напряжения, разминку, основное упражнение, просмотр отрывка художественного фильма с обсуждением по теме занятия или трансформационную игру с правилами, обратную связь. В первую очередь — это активные и интерактивные формы проведения занятий. Активность педагога уступает место активности обучающихся, его задача — создать условия для их инициативы.

При реализации программы используются развивающие методы проведения занятий: самодиагностика, групповая дискуссия, мозговой штурм, рефлексия, моделирование, энергизаторы, техники медитации и дыхательные упражнения, методы арт-терапии, трансформационные игры. Помимо групповой работы с детьми проводятся консультации с родителями.

После реализации программы по методике В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2020» отмечены позитивные изменения показателей саморегуляции обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения (рис. 2).

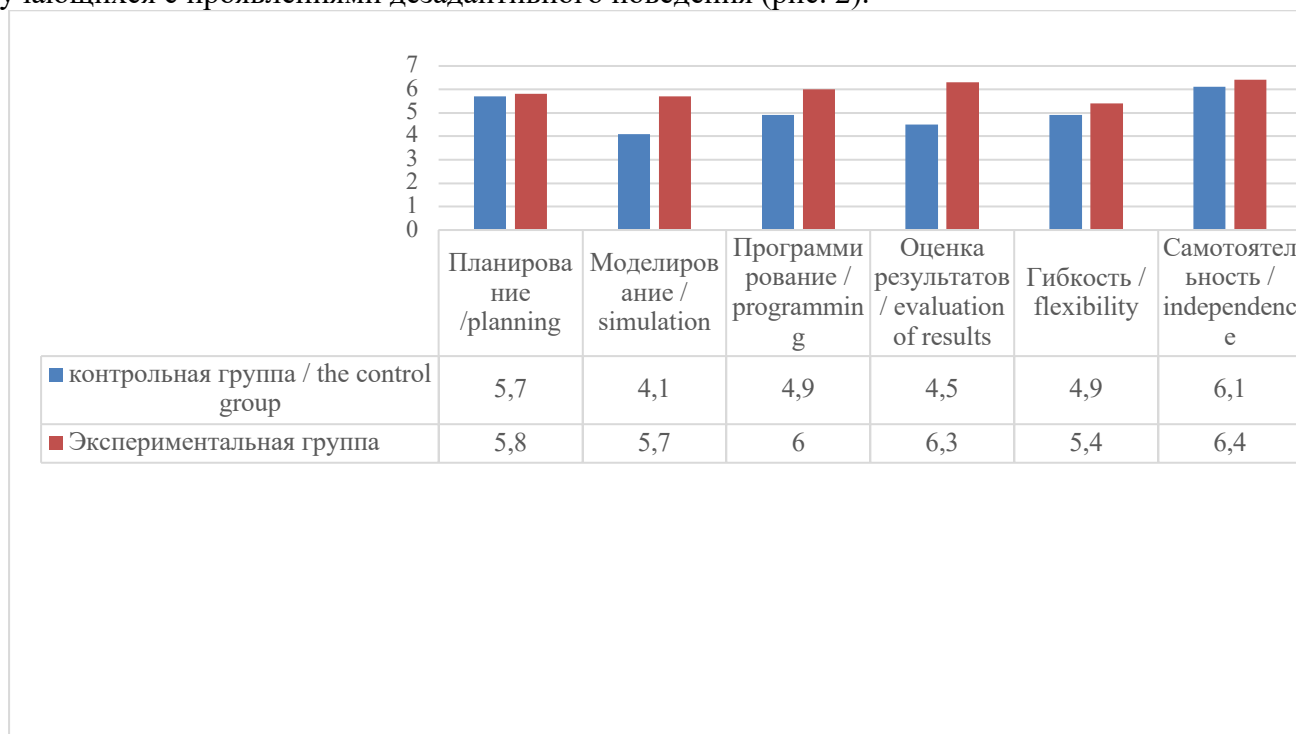


Рис. 2. Результаты контрольной и экспериментальной групп
(по методике В.И. Моросановой)

Fig. 2. Results of the control and experimental groups
(according to the method of V.I. Morosanova)

Отметим, что по всем процессам саморегуляции обучающихся наблюдаются различия в пользу экспериментальной группы. Различия статистически значимы при $p < 0.05$ (определялись с помощью U-критерия Манна-Уитни).

Улучшение показателей процессов «планирование» и «оценка результатов» у обучающихся экспериментальной группы способствует разрешению внутренних конфликтов и приводит к повышению уровня самооэффективности. Положительная динамика процессов «гибкость» и «программирование» свидетельствует о сформированной способности преодолевать трудности, несмотря на обстоятельства; вносить изменения в ранее разработанный план; достигать цели.

Развитие регуляторных процессов обеспечило повышение уровня осознанности в управлении собственным поведением обучающихся. Подтверждение этот факт находит в отзывах родителей и педагогов о способности обучающихся не только планировать и оценивать действия, но и анализировать промежуточные результаты. Также у респондентов экспериментальной группы отмечена положительная динамика в учебной деятельности, т.к.

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф. (2025)
Развитие саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения
Вестник практической психологии образования, 22(4), 63—79.

Gerasimenko Y., Lozgacheva O. V., Teterina O.F. (2025)
Development of self-regulation in students with maladaptive behavior
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 63—79.

саморегуляция — универсальный ресурс, позволяющий добиваться значимых целей без дополнительных способностей. Достижения обучающихся оказали влияние на дезадаптивное поведение, подростки приобрели новый опыт преодолевать трудности, а не избегать их деструктивным способом.

Для определения статистической значимости различий средних величин при сравнении связанных совокупностей (выраженность значений по шкалам методики В.И. Моросановой у дезадаптивных обучающихся до и после реализации программы) выбран Т-критерий Вилкоксона для зависимых выборок. Согласно полученным данным, по всем шести шкалам методики («планирование», «моделирование», «гибкость», «самостоятельность», «оценивание результатов», «самостоятельность») выявлены статистически значимые (при $p = 0.05$) различия значений.

Обсуждение результатов

Большая часть исследований саморегуляции детей и подростков была проведена в рамках мотивационного подхода. Вопрос о специфике саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения, особенно в рамках компетентностного подхода, остается малоизученным и требует дальнейших исследований.

В контексте настоящего исследования наиболее релевантным представляется компетентностный подход В.И. Моросановой, где осознанная саморегуляция включает компетенции человека осознанно и самостоятельно выдвигать цели и управлять их достижением.

В исследовании мы подтвердили существующие в научной литературе представления о том, что недостаточный уровень развития саморегуляции является существенным предиктором дезадаптации. У таких обучающихся часто наблюдаются проблемы с целеполаганием, планированием, контролем импульсов, управлением эмоциями и оценкой своих действий.

Саморегуляция может быть мишенью для развивающих программ. Развитие навыков саморегуляции может снизить деструктивные проявления поведения, агрессию, импульсивность у обучающихся с проявлением дезадаптивного поведения.

Важна контекстуальная адаптация программ. Программы, разработанные для обучающихся с нормотипичным поведением, могут быть недостаточно эффективны для дезадаптивных обучающихся, учитывая их специфические потребности и жизненные обстоятельства.

Заключение

Достигнута цель исследования: на основе полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента особенностей процессов саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения была разработана и апробирована психолого-педагогическая программа, направленная на развитие их саморегуляции. Обучающиеся с проявлениями социальной дезадаптации испытывают трудности в саморегуляции, обусловленные

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф. (2025)
Развитие саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения
Вестник практической психологии образования, 22(4), 63—79.

Gerasimenko Y., Lozgacheva O. V., Teterina O.F. (2025)
Development of self-regulation in students with maladaptive behavior
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 63—79.

недостаточным развитием процессов планирования, программирования действий, гибкости, оценки результатов и развитой деструктивной самостоятельностью.

Определены особенности саморегуляции дезадаптивных подростков, проявляющиеся в планировании (склонность к фантазиям вместо реального планирования, стихийность в принятии решений); моделировании (слабое понимание значимых внешних и внутренних условий, недостаточная осознанность ситуаций); программировании (неспособность формировать последовательные программы действий); гибкости (неуверенность в новых условиях, неустойчивость намерений, особенно при столкновении с трудностями); оценке результатов (некритичное, субъективное оценивание собственных результатов, неготовность к трудностям). При этом обучающиеся с дезадаптивным поведением демонстрируют более высокую самостоятельность, чем их сверстники с нормотипичным поведением. Это проявляется в автономности и активности в значимых для них сферах деятельности, а также в стремлении избегать ответственности, жестких правил и требований. Полученные данные подтверждают первое положение гипотезы о трудностях в саморегуляции дезадаптивных подростков. Трудности обусловлены недостаточным развитием процессов планирования, программирования действий, гибкости, оценки результатов и развитой деструктивной самостоятельностью.

Разработанная психолого-педагогическая программа на основе компетентностного подхода позволила нивелировать трудности саморегуляции обучающихся и способствовала снижению проявлений их социальной дезадаптации.

Получены данные, указывающие на возможную эффективность развития процессов саморегуляции (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, гибкости, самостоятельности) у обучающихся с проявлением дезадаптивного поведения при условии реализации психолого-педагогической программы на основе компетентностного подхода. При этом на основе наблюдений родителей зафиксировано снижение выраженности дезадаптивных проявлений поведений (агрессия подростка по отношению к окружающим, эмоциональная нестабильность, конфликтный характер отношений с родителями, педагогами и одноклассниками и др.).

Данная динамика подтверждается данными, полученными в ходе опроса родителей, отмечающих позитивные изменения обучающихся.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на углубленное изучение механизмов влияния программы на преодоление дезадаптивных форм поведения и на разработку стратегий для повышения эффективности программы.

Список источников / References

1. Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В., Володарская, И.А., Карабанова О.А., Молчанов С.В., Салмина Н.Г. (2011). Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе. *Национальный психологический журнал*, № 1(5), 104—110. URL: <https://elibrary.ru/ojokzh> (дата обращения: 20.03.2025).
Asmolov, A. G., Burmenskaya, G. V., Volodarskaya, I. A., Karabanova O.A., Molchanov S.V., and Salmina N.G. (2011). Designing universal learning activities in high school.

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф. (2025)
Развитие саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения
Вестник практической психологии образования, 22(4), 63—79.

Gerasimenko Y., Lozgacheva O. V., Teterina O.F. (2025)
Development of self-regulation in students with maladaptive behavior
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 63—79.

National Journal of Psychology, № 1(5), 104—110. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/ojokzh> (viewed: 20.03.2025).

2. Белехов, Ю.Н., Давиденко, Н.В. (2009). Психолого-педагогическая программа развития компонентов саморегуляции у дошкольников и младших школьников. *Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования*, № 4, 94—110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13533072> (дата обращения: 02.04.2025).
Belekhov, Yu.N., Davidenko, N.V. (2009). A psychological and pedagogical program for the development of self-regulation components in preschoolers and younger schoolchildren. *Modern Social Psychology: theoretical approaches and applied research*, № 4, 94—110. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13533072> (viewed: 02.04.2025).
3. Богомолов, А.М. (2008). Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа. *Психологическая наука и образование*, 13(1), 67—73. URL: <https://elibrary.ru/jxdpjp> (дата обращения: 02.04.2025).
Bogomolov, A.M. (2008). Personal adaptive potential in the context of system analysis. *Psychological science and education*, 13(1), 67—73. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/jxdpjp> (viewed: 02.04.2025).
4. Бортникова, Л.Г. (2011). Трудности общения как фактор становления саморегуляции произвольной активности в подростковом возрасте. В: *Психология в России и за рубежом: Материалы I Международной научной конференции* (с. 25—29). СПб: Реноме. URL: <https://elibrary.ru/vjyvut> (дата обращения: 19.03.2025).
Bortnikova, L. G. (2011). Communication difficulties as a factor in the formation of self-regulation of voluntary activity in adolescence. In: *Psychology in Russia and abroad: proceedings of the First International Scientific Conference* (pp. 25—29). St. Petersburg: Renome. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/vjyvut> (viewed: 02.04.2025).
5. Волочков, А.А. (2003). Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) *Психологический журнал*, 24(3), 22—31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17315810> (дата обращения: 20.03.2025).
Abulkhanova, K.A. (2003). The activity of the subject as a factor of mental development (hypotheses, models, facts) *Psychological journal*, 24(3), 22—31. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17315810> (viewed: 20.03.2025).
6. Герасименко, Ю.А. (2023) Актуальные вопросы коррекционно-развивающей работы с обучающимися с дезадаптивным поведением. В: *Актуальные проблемы психологии личности: Сборник научных трудов* (с. 68—72). Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67127925> (дата обращения: 12.12.2025).
Gerasimenko, Yu.A. (2023) Current Issues of Correctional and Developmental Work with Students with Maladaptive Behavior. In: *Current Problems of Personality Psychology: Collection of Scientific Papers* (pp. 68—72). Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67127925> (viewed: 12.12.2025).

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф. (2025)
Развитие саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения
Вестник практической психологии образования, 22(4), 63—79.

Gerasimenko Y., Lozgacheva O. V., Teterina O.F. (2025)
Development of self-regulation in students with maladaptive behavior
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 63—79.

7. Герасименко, Ю.А. (2025) Формирование навыков конструктивного поведения обучающихся в трудных жизненных ситуациях. В: *Социальные и психологические ресурсы развития личности: Материалы Международной научно-практической конференции* (с. 305—310). Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80958469> (дата обращения: 12.12.2025).
Gerasimenko, Yu.A. (2025) Formation of Constructive Behavior Skills in Difficult Life Situations. In: *Social and Psychological Resources for Personal Development: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 305—310). Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80958469> (viewed: 12.12.2025).
8. Дикая, Л.Г. (2003). *Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельный подход)*. М.: Институт психологии Российской академии наук. URL: <https://elibrary.ru/ukigmn> (дата обращения: 17.03.2025).
Dikaya, L.G. (2003). *Mental self-regulation of a person's functional state (system-active approach)*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/ukigmn> (viewed: 17.03.2025).
9. Калашникова, Ю.О. (2010) Особенности осознанной саморегуляции деятельности учащихся старших классов. *Молодой ученый*, № 9, 251—254. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16366970> (дата обращения: 12.12.2025).
Kalashnikova, Yu.O. (2010) Features of Conscious Self-Regulation of High School Students' Activities. *Young Scientist*, № 9, 251—254. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16366970> (viewed: 12.12.2025).
10. Моросанова В.И. (2022). Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 15(3), 57—82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=trangel> (дата обращения: 04.04.2025).
Morosanova V.I. (2022). Psychology of Conscious Self-Regulation: From Origins to Modern Research. *Theoretical and Experimental Psychology*, 15(3), 57—82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=trangel> (viewed: 04.04.2025).
11. Моросанова, В.И. (2010). Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека. *Вестник Московского университета*, 14(1), 36—45. URL: <https://elibrary.ru/mhuvvd> (дата обращения: 17.03.2025).
Morosanova, V.I. (2010). Individual features of conscious self-regulation of voluntary human activity. *Bulletin of the Moscow University*, 14(1), 36—45. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/mhuvvd> (viewed: 17.03.2025).
12. Моросанова, В.И. (2020). Стиль саморегуляции поведения. *Вопросы психологии*, 66(4), 155—167. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44434387> (дата обращения: 12.12.2025).
Morosanova, V.I. (2020). The style of self-regulation of behavior. *Questions of psychology*, 66(4), 155—167. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44434387> (viewed: 12.12.2025).

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф. (2025)
Развитие саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения
Вестник практической психологии образования, 22(4), 63—79.

Gerasimenko Y., Lozgacheva O. V., Teterina O.F. (2025)
Development of self-regulation in students with maladaptive behavior
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 63—79.

13. Плахотникова И.В. (2015). Особенности развития личностной саморегуляции в подростковом возрасте. В: *Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций* (с. 2139—2144). М: Академия социального управления. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24357711> (дата обращения: 02.04.2025).
Plakhotnikova I.V. (2015). Features of the development of personal self-regulation in adolescence. In: *Conference of ASOU: collection of scientific papers and materials of scientific and practical conferences* (pp. 2139—2144). Moscow: Academy of Social Management. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24357711> (viewed: 02.04.2025).
14. Седова, Е.О. (2015). *Коррекция нарушений формирования саморегуляции у младших школьников: Автореф. дис. ... на соискание ученой степени кандидата психол. наук*. Московский психолого-педагогический университет. М. URL: <https://elibrary.ru/zppgux> (дата обращения: 01.04.2025).
Sedova, E.O. (2015). *Correction of Disorders in the Formation of Self-Regulation in Primary School Students: Abstract of Dissertation. ... for the Degree of Candidate of Psychological Sciences*. Moscow State University of Psychology and Education. M. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/zppgux> (viewed: 01.04.2025).
15. Утина, Л.А. (2020). Возрастные особенности развития саморегуляции у подростков в условиях СОШ. *Молодой ученый*, № 33(323), 80—81. URL: <https://elibrary.ru/pjovyu> (дата обращения: 02.04.2025).
Utina, L.A. (2020). Age-related features of the development of self-regulation in adolescents in the conditions of secondary school. *A young scientist.*, № 33(323), 80—81. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/pjovyu> (viewed: 02.04.2025).

Информация об авторах

Юлия Алексеевна Герасименко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии, институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-7126-3065, e-mail: gerasimenkou@yandex.ru

Оксана Викторовна Лозгачева, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: 0009-0003-5814-1789, e-mail: oksana.lozgacheva@yandex.ru

Ольга Федоровна Тетерина, педагог-психолог ГБУ СО «Центр психолого - педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо», Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: 0009-0000-6828-671X, e-mail: teol2011@yandex.ru

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф. (2025)
Развитие саморегуляции у обучающихся с проявлениями дезадаптивного поведения
Вестник практической психологии образования, 22(4), 63—79.

Gerasimenko Y., Lozgacheva O. V., Teterina O.F. (2025)
Development of self-regulation in students with maladaptive behavior
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 63—79.

Information about the authors

Yulia A. Gerasimenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation, ORCID:0000-0002-7126-3065, e-mail: gerasimenkou@yandex.ru

Oksana V. Lozgacheva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation, ORCID: [0009-0003-5814-1789](https://orcid.org/0009-0003-5814-1789), e-mail: oksana.lozgacheva@yandex.ru

Olga F. Teterina, teacher-psychologist of GBU SB “Lado Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance” Yekaterinburg, Российская Федерация, ORCID: [0009-0000-6828-671X](https://orcid.org/0009-0000-6828-671X), e-mail: teol2011@yandex.ru

Вклад авторов

Герасименко Ю.А. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Лозгачева О.В, Тетерина О.Ф. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Yulia A. Gerasimenko — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Oksana V. Lozgacheva, Olga F. Teterina — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Герасименко Ю.А., Лозгачева О.В., Тетерина О.Ф.
(2025)
Развитие саморегуляции у обучающихся с
проявлениями дезадаптивного поведения
Вестник практической психологии образования,
22(4), 63—79.

Gerasimenko Y., Lozgageva O. V., Teterina O.F. (2025)
Development of self-regulation in students with
maladaptive behavior
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4),
63—79.

Поступила в редакцию 28.06.2025
Поступила после рецензирования 24.10.2025
Принята к публикации 07.11.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.06.28
Revised 2025.10.24
Accepted 2025.11.07
Published 2025.12.26

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ |
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL PRACTICE
OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Научная статья | Original paper

Профилактика девиантного поведения младших школьников
посредством формирования у них позитивного отношения к
родителям

Н.В. Власова✉, Е.Л. Буслаева, И.Д. Ситникова

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская
Федерация

✉ L1025173@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Позитивное отношение к родителям у младших школьников выступает основой профилактики у них девиантного поведения. Теоретическим обоснованием исследования является модель факторов риска формирования девиаций. **Цель.** Апробация и определение влияния тренинговой программы «Я и моя семья», направленной на выстраивание позитивного отношения к родителям у младших школьников, на снижение у них факторов риска формирования девиантного поведения. **Гипотеза.** Выстраивание позитивного отношения к родителям у младших школьников является эффективным способом коррекции специфических факторов риска формирования у них девиантного поведения. **Методы и материалы.** Программа реализовывалась на базе общеобразовательной школы г. Москвы. В исследовании приняли участие 32 ребенка в возрасте от 8 до 10 лет (19 мальчиков и 13 девочек). Для выявления факторов риска формирования девиантного поведения у младших школьников были использованы следующие методики: «Опросник агрессивности А. Басса—Э. Дарки» (“Buss—Durkee Hostility Inventory” (BDHI)) в адаптации Е.И. Рогова, «Тест школьной тревожности Филлипса» в адаптации Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко, анкета «Критерии агрессивности ребенка», разработанная Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко. С целью диагностики отношения ребенка к родителям был использован опросник А.И. Зарова «Методика идентификации детей с родителями». **Результаты.** Апробированная тренинговая программа «Я и моя семья» позволяет снизить факторы риска формирования девиантного поведения

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025).
Профилактика девиантного поведения младших
школьников посредством формирования у них
позитивного отношения к родителям
Вестник практической психологии образования,
22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L.,
Sitnikova, I.D. (2025).
Deviant behavior prevention in primary school
children through the formation of a positive attitude
towards parents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 80—97.

у младших школьников. **Выводы.** Показано, что позитивное отношение детей младшего школьного возраста к родителям является значимым фактором в профилактике формирования у них таких факторов риска девиантного поведения, как агрессивность, враждебность и повышенная тревожность.

Ключевые слова: младшие школьники, девиантное поведение, профилактика, программа обучения, детско-родительские отношения

Для цитирования: Власова, Н.В., Буслаева, Е.Л., Ситникова, И.Д. (2025). Профилактика девиантного поведения младших школьников посредством формирования у них позитивного отношения к родителям. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 80—97. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220406>

Deviant behavior prevention in primary school children through the formation of a positive attitude towards parents

N.V. Vlasova¹✉, E.L. Buslaeva¹, I.D. Sitnikova¹

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ L1025173@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. A positive attitude toward parents among primary school students serves as the foundation for preventing deviant behavior. The theoretical justification for the study is the model of risk factors for the deviant behavior development. **Objective.** To test and determine the impact of the training program “Me and My Family”, the main aim of which is to build a positive attitude toward parents in younger schoolchildren and to reduce the risk factors for the development of deviant behavior. **Hypothesis.** Building a positive attitude toward parents among primary school students is an effective way to correct specific risk factors that can result in deviant behavior. **Methods and materials.** The program was implemented at a comprehensive school in Moscow. The program was implemented in one of Moscow public schools. The study involved 32 children aged between 8 and 10 years (19 boys and 13 girls). To identify the risk factors for deviant behavior in younger school children, the following methods were used: “A. Bass—E. Durkee “Aggression Questionnaire” (“Buss—Durkee Hostility Inventory” (BDHI)) adapted by E.I. Rogov; “Phillips School Anxiety Test” adapted by L.A. Golovey and E.F. Rybalko; “Criteria for a Child's Aggression” questionnaire developed by G.P. Lavrentieva and T.M. Titarenko. A.I. Zarov's questionnaire “Method for Identifying Children with Parents” was used to diagnose a child's attitude towards parents. **Results.** The tested training program “Me and My Family” proved to be effective in reducing the risk factors for deviant behavior in primary school students. **Conclusions.** It has been shown that a positive attitude of younger schoolchildren toward their parents is a significant factor in preventing the development of risk factors for deviant behavior such as aggressiveness, hostility, and increased anxiety.

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025). Профилактика девиантного поведения младших школьников посредством формирования у них позитивного отношения к родителям *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L., Sitnikova, I.D. (2025). Deviant behavior prevention in primary school children through the formation of a positive attitude towards parents *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 80—97.

Keywords: primary school students (younger schoolchildren), deviant behavior, prevention, school program, parent-child relationships

For citation: Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L., Sitnikova, I.D. (2025). Deviant behavior prevention in primary school children through the formation of a positive attitude towards parents. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 80—97. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220406>

Введение

Проблема изучения девиантного поведения несовершеннолетних на протяжении последних лет, несмотря на значительное количество научных психолого-педагогических исследований, по-прежнему не теряет своей актуальности. Чаще современные девиантологи считают, что основной группой, демонстрирующей различные виды девиаций, являются подростки (Бахадова, Макарова, 2022; Wan et al., 2020). В то же время фиксация сформированных вариантов отклоняющегося поведения имеет свои предпосылки — факторы риска. К ним, как правило, относят проблемы воспитания и детско-родительского взаимодействия, неблагоприятные социальные условия жизни, а также личностные особенности ребенка. К последним можно отнести выраженную агрессию и раздражительность, повышенную тревожность и обидчивость, сниженный уровень коммуникативных навыков и несформированность способов совладания со стрессом, неустойчивость самооценки, импульсивность и внушаемость (Бойкина и др., 2024; Гарифулина, Телицына, 2024).

В младшем школьном возрасте у ребенка происходит осмысленное усвоение общественных норм, социальных ценностей, формируются моральные принципы и субъективное отношение в оценке себя и других. При этом фундаментом нравственно-личностного развития ребенка в первую очередь выступает его семья. Внутрисемейные отношения для младшего школьника являются наиболее важным аспектом в адаптации к условиям среды, ориентиром к формированию поведенческих паттернов. Так, в своих исследованиях Р.В. Чиркина, Е.Э. Бойкина, Е.Л. Буслаева, Н.В. Власова доказывают, что дети младшего школьного возраста, живущие в нестабильных семейных условиях, испытывают постоянное эмоциональное напряжение, тревогу и беспокойство, которые зачастую провоцируют у них вспышки агрессии, раздражения и гнева. В свою очередь, по мнению авторов, эти реакции проявляются в отвержении или унижении детей сверстниками, непослушании родителей и намеренном деструктивном поведении (Чиркина и др., 2020; Буслаева, 2018; Власова, 2019).

Родительская компетентность, умение выстраивать с ребенком близкие, доверительные и одновременно уважительные отношения, по мнению Т.А. Серебряковой и И.В. Краевой, напротив, служат формированию его самостоятельности, развитию навыков социальной и психологической адаптации (Серебрякова, Краева, 2024).

Отношение ребенка к родителям является сложным многоуровневым феноменом, который включает в себя эмоциональный, мотивационно-ценностный, когнитивный и коммуникативный аспекты. Так, например, непоследовательное или холодное отношение к

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025). Профилактика девиантного поведения младших школьников посредством формирования у них позитивного отношения к родителям *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L., Sitnikova, I.D. (2025). Deviant behavior prevention in primary school children through the formation of a positive attitude towards parents *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 80—97.

детям зачастую расценивается ими как отвержение. В связи с этим они испытывают страх из-за неопределенности в отношениях с родителями.

Еще более серьезному негативному воздействию подвергаются дети, испытывающие жестокое обращение со стороны родителей. Так, в своих исследованиях F. VanMeter, E.D. Handley, D. Cicchetti приходят к выводу, что наиболее выраженные признаки девиации наблюдаются у младших школьников, чьи родители используют в качестве воспитательных мер физические наказания (VanMeter, Handley, Cicchetti, 2020). В этом случае ребенок, испытывая реальный страх перед жестоким родителем, воспринимает и других взрослых как угрозу, относится к ним с недоверием и настороженностью (Гут, Шкилев, Доронина, Зиборова, 2020).

Важным изменением социальной ситуации в жизни ребенка является его поступление в школу. В данный период родители начинают предъявлять к нему больше требований, не всегда умело выстраивая соотношение между своим контролем и степенью предоставления самостоятельности, ориентируясь не столько на способности и сформированность навыков ребенка, сколько на свои ожидания и амбиции (Wang et al., 2020). Таким образом родители только повышают тревожность ребенка, его неуверенность, страх перед оценкой и учителем, что значительно снижает вовлеченность младшего школьника в процесс обучения, его заинтересованность в приобретении новых знаний и навыков (Иванова, Сорокина, 2020).

Отсюда следует вывод, что отношение младшего школьника к родителям является одним из наиболее значимых факторов в определении склонности к формированию девиантного поведения.

В настоящее время профилактика детско-родительских отношений на данном возрастном этапе ребенка рассматривается преимущественно с позиции коррекции родительского отношения. Наиболее популярными являются программы родительской компетенции как отечественных авторов (Марковская, 2005; Спиваковская, 2025), так и иностранных разработчиков (Aghebati, Shooshtari, Gharraee, Gohari, 2014; Glăveanu, 2012; Stephan, 2009). В то же время отмечается определенный дефицит профилактических программ, эффективных при необходимости коррекции отношения ребенка младшего школьного возраста к родителям (Теплова, Чернушевич, 2019). Данный факт несколько не умоляет значимость имеющихся и успешно реализуемых способов коррекции детско-родительских отношений. Тем не менее, подчеркивая необходимость комплексного воздействия в области психопрофилактики как одного из ключевых принципов достижения результативного влияния на исследуемые феномены, нами была предложена собственная разработка тренинговой программы «Я и моя семья».

Целью проведенного экспериментального исследования стали апробация и определение эффективности воздействия тренинговой программы «Я и моя семья», направленной на выстраивание позитивного отношения младших школьников к родителям, на снижение факторов риска формирования девиантного поведения.

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025).
Профилактика девиантного поведения младших
школьников посредством формирования у них
позитивного отношения к родителям
Вестник практической психологии образования,
22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L.,
Sitnikova, I.D.(2025).
Deviant behavior prevention in primary school
children through the formation of a positive attitude
towards parents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 80—97.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы г. Москвы. Общую выборку составили 32 школьника в возрасте от 8 до 10 лет (средний возраст $9,3 \pm 0,8$ лет), из них 19 мальчиков (59,4%) и 13 девочек (40,6%).

Для выявления факторов риска формирования девиантного поведения у младших школьников были использованы следующие методики: «Опросник агрессивности А. Басса—Э. Дарки» (“Buss—Durkee Hostility Inventory” (BDHI)) в адаптации Е.И. Рогова (Истрофилова, 2020; Коротько, 2020; Соколова, 2024;), «Тест школьной тревожности Филлипса» в адаптации Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко (Головей, Рыбалко, 2020), анкета «Критерии агрессивности ребенка», разработанная Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко (Шалагинова, 2012).

С целью диагностики отношения ребенка к родителям был использован опросник А.И. Зарова «Методика идентификации детей с родителями» (Головей, Рыбалко, 2020).

По завершении первичного диагностического исследования респонденты были разделены на две группы — экспериментальную и контрольную. В экспериментальную группу вошли 15 человек (9 мальчиков и 6 девочек), контрольную группу составили 17 человек (10 мальчиков и 7 девочек). Распределение детей по группам происходило в соответствии с желанием детей, согласием их родителей, а также с ориентацией на запрос педагогов.

Далее с экспериментальной группой детей была реализована авторская тренинговая программа «Я и моя семья», направленная на формирование позитивного отношения к родителям. Программа включала в себя 7 занятий продолжительностью 45—60 минут, которые проводились один раз в неделю.

Тренинговая программа была направлена на формирование у младших школьников позитивного отношения к родителям, понимания ими ценности и значимости внутрисемейного взаимодействия, роли в нем ребенка и родителя, способствующая развитию навыков эффективной коммуникации в детско-родительских отношениях, обучению способности распознавания и принятия своих чувств и эмоций других. Методами коррекционного и обучающего воздействия программы «Я и моя семья» выступают различные арт-терапевтические практики (игротерапия, песочная терапия, сказкотерапия).

По окончании экспериментальной части исследования была проведена повторная диагностика в экспериментальной и контрольной группах с целью определения влияния тренинговой программы «Я и моя семья» на факторы риска формирования девиантного поведения у младших школьников.

Для обработки полученных результатов применялся статистический критерий проверки гипотез в пакете SPSS Statistics-27: непараметрический Т-критерий Вилкоксона и критерий χ^2 МакНемара для сравнения дихотомических показателей.

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025).
Профилактика девиантного поведения младших
школьников посредством формирования у них
позитивного отношения к родителям
Вестник практической психологии образования,
22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L.,
Sitnikova, I.D.(2025).
Deviant behavior prevention in primary school
children through the formation of a positive attitude
towards parents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 80—97.

Результаты

Первичные результаты диагностики, способствующей выявлению факторов риска формирования девиантного поведения младших школьников, с использованием методики «Опросник агрессивности А. Басса—Э. Дарки» показали, что высоким уровнем агрессивности характеризуются 36,45% опрошенных детей, средним и низким уровнями — 16,7% и 15,6% соответственно. Результаты, полученные по шкале «уровень враждебности» указанного опросника, показали, что высокий уровень выявлен у 50,1% респондентов младшего школьного возраста, в том числе у 18,75% детей был определен очень высокий уровень враждебности, что указывает на крайне негативное отношение к окружающим. Средний уровень враждебности продемонстрировали 28,1 % респондентов, низкий — 21,8%.

Полученные результаты с использованием методики «Тест школьной тревожности Филлипса» показали, что у 40,6% опрошенных общее эмоциональное состояние соответствует высокому уровню тревожности, который связан с различными формами включения в школьную жизнь. При этом наиболее часто дети показывали наиболее высокие оценки по шкалам «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» и «страх ситуации проверки знаний».

Результаты, полученные с использованием анкеты «Критерии агрессивности ребенка» в интерпретации школьного педагога-психолога, свидетельствуют, что высокий уровень агрессивности присущ 34,38% опрошенных детей. В то же время большая часть младших школьников характеризуется средним и низким уровнями агрессивности — 40,62% и 25% соответственно. При этом педагог-психолог пояснил, что в своей оценке основывался на объективно наблюдаемое поведение каждого ребенка.

Анализ отношения ребенка к родителям с использованием «Методики идентификации детей с родителями» показал следующие результаты. Отвечая на вопрос о том, с кем ребенок в большей степени ассоциирует себя, было выявлено, что из опрошенных мальчиков лишь 32% идентифицируют себя с отцами, в то же время 86% девочек идентифицируют себя с мамами. При этом с мамами себя ассоциируют 26% мальчиков, а с папами — 5% девочек. Среди детей, которые отождествляют себя только с собой, было значительно больше мальчиков (42%), чем девочек (9%).

Отвечая на вопрос о том, кто является главой семьи, 38% детей заявляют, что главой является мама, 31% отдают предпочтение папе, 9% респондентов утверждают, что в семье нет главного, а 22% опрошенных называют в качестве главы семьи другого ее члена (дедушка, бабушка, старшая сестра и др.).

Высказываясь на тему, стал бы ребенок выбирать профессию, которой занимаются родители, 53% детей ответили, что хотят заниматься той же сферой деятельности, что и их родители, в то же время 47% предпочитают самостоятельный выбор дела.

На вопрос о том, станет ли ребенок в будущем воспитывать своих детей так же, как воспитывают его родители, 56% опрошенных ответили, что выберут такой же стиль воспитания, как и их родители, а 44% предпочтут иную систему воспитания.

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025).
Профилактика девиантного поведения младших
школьников посредством формирования у них
позитивного отношения к родителям
Вестник практической психологии образования,
22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L.,
Sitnikova, I.D. (2025).
Deviant behavior prevention in primary school
children through the formation of a positive attitude
towards parents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 80—97.

Отвечая на вопрос о том, кого из близких ребенок хотел бы увидеть после долгой разлуки в первую очередь, 50% детей предпочли бы встретиться с мамой, 31% — с папой, 19% сказали, что выбрали бы встречу с другим членом семьи (дедушка, брат, бабушка и др.).

Давая ответ на вопрос, кому из родителей ребенок рассказал бы о своих неприятностях, а кому об этом не стал говорить, 42% опрошенных мальчиков поделились бы своими трудностями с папой и 84% — рассказали бы об этом маме, 58% — не стали бы говорить об этом папе и всего 16% — не поделились бы с мамой. Подобные результаты были получены у респондентов-девочек. Так, 92% из них заявили, что рассказали бы о своем несчастье маме, 46% — поделились бы с папой. Из всех опрошенных девочек не хотели бы рассказывать маме 8%, а не делились бы с папой — 53%.

И, наконец, на вопрос о том, боится ли ребенок, что его накажет кто-либо из родителей, 52% мальчиков ответили, что боятся наказания со стороны папы, 58% — со стороны мамы. В то же время 38% девочек заявили, что боятся наказания от папы и 26% — со стороны мамы.

Далее, как было указано выше, все респонденты были разделены на экспериментальную и контрольную группы. Значимых различий по всем используемым диагностическим методикам на доэкспериментальном этапе между группами не выявлено.

На следующем этапе исследования в течение 8 недель в экспериментальной группе реализовывалась тренинговая программа «Я и моя семья». По ее окончании был проведен повторный психодиагностический срез в обеих исследуемых группах. Результаты сравнительного анализа данных, полученных на доэкспериментальном и постэкспериментальном этапах исследования, приведены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Результаты сравнительного анализа до и после тренинговой программы
Results of comparative analysis before and after the training program

Results of comparative analysis before and after the training program								
Параметры / Parameters	Среднее значение по экспериментальной группе / The average value for the experimental group		Т-критерий Вилкоксона (значение z) / Wilcoxon test (value of z)	Значимость p / Significance p	Среднее значение по контрольной группе / The average value for the control group		Т-критерий Вилкоксона (значение z) / Wilcoxon test (value of z)	Значимость p / Significance p
	до / before	после / after			до / before	после / after		
Опросник агрессивности А. Басса—Э. Дарки / Buss—Durkee Hostility Inventory (BDHI)								
Уровень агрессивности	22,94	18,38	-3,408	0,001*	20,67	20,39	-0,470	0,638

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025).
Профилактика девиантного поведения младших
школьников посредством формирования у них
позитивного отношения к родителям
Вестник практической психологии образования,
22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L.,
Sitnikova, I.D. (2025).
Deviant behavior prevention in primary school
children through the formation of a positive attitude
towards parents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 80—97.

/ Level of aggressiveness								
Уровень враждебности / Hostility level	9,13	7	-2,803	0,005*	8,94	9,06	-0,102	0,920
Тест школьной тревожности Филлипса (в адаптации Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко) / Phillips School Anxiety Test (adapted by L.A. Golovey, E.F. Rybalko)								
Общий уровень тревожности / General anxiety level	55,44	37,56	-3.233	0,001*	60,50	58,44	-0,5681	0,568
Методика «Критерии агрессивности ребенка» (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко) / Methodology "Criteria for a Child's Aggression" (G.P. Lavrentyeva, T.M. Titarenko)								
Общий уровень агрессивности / General Level of aggressiveness	11,38	6,63	-2,725	0,006*	8,22	9,94	-0,6722	0,502

Примечание: «*» — различия значимы при $p < 0,01$.

Note: «*» — the differences are significant at $p < 0,01$.

Также после реализации тренинговой программы «Я и моя семья» изменились ответы респондентов в экспериментальной группе, полученные с использованием «Методики идентификации детей с родителями». Сравнительный анализ данных обеих групп представлен в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

**Результаты сравнительного анализа до и после тренинговой программы по
«Методике идентификации детей с родителями» А.И. Зарова
Results of comparative analysis before and after the training program on the A.I. Zarov's
"Methodology for Identifying Children with Parents"**

Параметры / Parameters	До / Before	После / After	До / Before	После / After
	Экспериментальная группа (N = 15) / Experimental group (N = 15)		Контрольная группа (N = 17) / Control group (N = 17)	
«Когда ты станешь взрослым и у тебя будет мальчик (девочка — соответственно полу испытуемого), ты будешь так же его воспитывать, как тебя сейчас воспитывает папа				

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025).
Профилактика девиантного поведения младших
школьников посредством формирования у них
позитивного отношения к родителям
Вестник практической психологии образования,
22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L.,
Sitnikova, I.D. (2025).
Deviant behavior prevention in primary school
children through the formation of a positive attitude
towards parents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 80—97.

(мама — у девочек), или не так, по-другому?» / “When you become an adult and have a boy (girl — according to the gender of the subject), will you raise him or her the same way your dad (mom — for girls) is raising you now, or differently?”				
Да / Yes	53,33%	80%	58,82%	58,82%
Нет / No	46,66%	20%	41,18%	41,18%
Критерий χ^2 МакНемара/ McNemar's χ^2 test	4,000		0,000	
Значимость p / Significance p	0,046		1,000	
«Если бы с тобой случилось горе, беда, несчастье (тебя обидел бы кто-нибудь из ребят — у дошкольников), ты бы рассказал об этом папе (маме — у девочек) или не рассказал?» / “If a grief, misfortune, or misfortune happened to you (if one of the kids hurt you — for preschoolers), would you tell your dad (mom — for girls) about it or not?”				
Да / Yes	66,66%	80%	41,18%	41,18%
Нет / No	33,33%	20%	58,82%	58,82%
Критерий χ^2 МакНемара/ McNemar's χ^2 test	1,000		0,000	
Значимость p / Significance p	0,318		1,000	
«Если бы с тобой случилось горе, беда, несчастье, ты бы рассказал об этом маме (папе — у девочек) или не рассказал?» / “If grief, trouble, or misfortune happened to you, would you tell your mom (dad — for girls) about it or not?”				
Да / Yes	53,33%	93,33%	47,06%	52,94%
Нет / No	46,66%	6,66%	52,94%	47,06%
Критерий χ^2 МакНемара/ McNemar's χ^2 test	4,500		0,000	

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025).
Профилактика девиантного поведения младших
школьников посредством формирования у них
позитивного отношения к родителям
Вестник практической психологии образования,
22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L.,
Sitnikova, I.D. (2025).
Deviant behavior prevention in primary school
children through the formation of a positive attitude
towards parents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 80—97.

Значимость p / Significance p	0,034*		1,000	
«Ты боишься, что тебя накажет папа (мама — у девочек) или не боишься?» / “Are you afraid that your dad (mom — for girls) will punish you or are you not afraid?”				
Да / Yes	60%	20%	47,06%	52,94%
Нет / No	40%	80%	52,94%	47,06%
Критерий χ^2 МакНемара/ McNemar's χ^2 test	4,500		0,333	
Значимость p / Significance p	0,034*		0,564	
«Ты боишься, что тебя накажет мама (папа — у девочек) или не боишься?» / “Are you afraid that your mom (dad — for girls) will punish you or are you not afraid?”				
Да / Yes	53,33%	20%	52,94%	52,94%
Нет / No	46,66%	80%	47,06%	47,06%
Критерий χ^2 МакНемара/ McNemar's χ^2 test	5,000		0,000	
Значимость p / Significance p	0,026*		1,000	

Примечание 1: «*» — различия значимы при $p < 0,05$.

Note 1: «*» — the differences are significant at $p < 0,05$.

Примечание 2: Методика адаптирована исключительно на русском языке.

Note 2: The methodology has been adapted exclusively to Russian.

Обсуждение результатов

Анализируя результаты сравнительной оценки данных, полученных с использованием методики «Опросник агрессивности А. Басса—Э. Дарки», можно сделать вывод о том, что уровень враждебности и агрессивности детей младшего школьного возраста, включенных в экспериментальную группу, значимо снизился. Таким образом, для детей, которым ранее был свойственен высокий уровень физической или вербальной агрессии, раздражения и вспыльчивости, эти показатели не стали превышать средних в популяционной норме. Также у респондентов экспериментальной группы произошло значимое снижение уровня

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025).
Профилактика девиантного поведения младших
школьников посредством формирования у них
позитивного отношения к родителям
Вестник практической психологии образования,
22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L.,
Sitnikova, I.D. (2025).
Deviant behavior prevention in primary school
children through the formation of a positive attitude
towards parents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 80—97.

враждебности. Это проявляется в том, что дети стали больше доверять окружающим, не воспринимать их отношение как угрожающее или подозрительное, что существенно снизило их готовность к реакциям обиды и страха.

Согласно данным сравнительного анализа результатов, полученных с помощью методики «Тест уровня школьной тревожности Филлипса», можно констатировать, что повышенный общий уровень тревожности, который был характерен для детей экспериментальной группы, после реализации тренинговой программы «Я и моя семья» значительно снизился. Следовательно, младшим школьникам, которые ранее испытывали наибольшую тревогу в связи со страхами не оправдать ожидания окружающих и в ситуации проверки знаний, стало характерно более уверенное отношение к указанным факторам. Так, дети, комментируя свои ответы, говорили, что при возникновении каких-либо проблем смогут обратиться за помощью к родителям, понимая, что получают у них принятие и поддержку.

Также значительно изменились и выводы педагога-психолога, который оценивал склонность детей к агрессивному поведению. Он подчеркнул, что большая часть респондентов, принявших участие в тренинговой программе, значительно реже стала проявлять раздражение и негативизм по отношению к сверстникам и педагогу, стала более осознанно воспринимать критику, легче находить выходы в конфликтах и ситуациях неуспеха.

Полученные результаты могут расцениваться как существенное снижение факторов риска формирования девиантного поведения. Как подчеркивают многие исследователи (Архиреева, 2024; Байрамян, Чулюкин, 2022; Graf, Grumm, Hein, Fingerle, 2014), в младшем школьном возрасте рано констатировать признаки указанного поведения. В то же время они отмечают, что среди факторов риска его формирования выступают такие личностные черты, как высокий уровень агрессивности и враждебности, повышенные раздражительность и обидчивость, высокая тревожность, наличие необоснованных страхов и подозрительность. Именно эти показатели, согласно полученным результатам исследования, были значительно скорректированы в процессе реализации тренинговой программы «Я и моя семья».

Целесообразно также отметить, что в оценке своих отношений с родителями младшие школьники экспериментальной группы существенно изменили свое мнение. Наиболее значимые изменения — при ответах на вопросы о страхе перед родительским наказанием. Так, на вопрос о том, поделились бы они со своими родителями произошедшими с ними неприятностями, до участия в программе «Я и моя семья» утвердительно ответила лишь половина детей экспериментальной группы. В то время как после реализации тренинга практически все дети ответили положительно на данный вопрос.

Анализируя ответы детей после их участия в тренинговой программе «Я и моя семья», можно отметить, что младшие школьники определенно изменили свое мнение о родителях. Как отмечали сами ребята, в процессе тренинга они больше узнали о своих родителях, стали больше общаться с ними, задавать вопросы, которые ранее не решались обсуждать, боясь отвержения или наказания, оценили необходимость воспитательного воздействия и целесообразность требований со стороны родителей, научились внимательному отношению и уважению к их чувствам и настроению.

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025).
Профилактика девиантного поведения младших
школьников посредством формирования у них
позитивного отношения к родителям
Вестник практической психологии образования,
22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L.,
Sitnikova, I.D. (2025).
Deviant behavior prevention in primary school
children through the formation of a positive attitude
towards parents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 80—97.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование показало, что реализация тренинговой программы «Я и моя семья» является эффективным средством воздействия на факторы риска формирования девиантного поведения у детей младшего школьного возраста. Программа не только способствует налаживанию детско-родительских отношений, принятию ребенком своих родителей и пониманию им многообразия условий и факторов, влияющих на глубину этих взаимодействий, но и содействует снижению агрессивности и тревожности ребенка, что обуславливает профилактическое влияние на возможное формирование у него различных видов девиантного поведения.

Заключение

В младшем школьном возрасте отношения с родителями являются для ребенка наиболее значимыми. Они оказывают существенное влияние на формирование его личности, принятие им общественных норм, социальную адаптацию, усвоение морально-нравственных ценностей. Позитивное отношение к родителям формирует у ребенка чувство безопасности и уверенности, вызывает снижение уровня агрессивности и тревожности, что является важным фактором профилактики формирования девиантного поведения.

Согласно результатам эмпирического исследования, установлено, что практически половина детей младшего школьного возраста обладает повышенным уровнем враждебности, а треть из них — характеризуется высоким уровнем агрессивности. Эти данные, вызывающие обеспокоенность, подтверждаются оценкой школьного педагога-психолога, основанной на объективном наблюдении за детьми. Также при проведении качественного анализа отношения детей к родителям выявлено, что наиболее проблемными для детей являются вопросы о доверии родителям и страхе перед их наказанием. Особенно острым для них представляются отношения с отцом.

Апробированная на практике тренинговая программа «Я и моя семья» показала значимую эффективность коррекционного воздействия на такие показатели, как высокая агрессивность и повышенная тревожность, которые представляют собой основные факторы риска формирования девиантного поведения на данном возрастном этапе.

В дальнейших исследованиях предполагается расширить диагностический аппарат факторов риска формирования девиантного поведения посредством включения в него таких личностных качеств респондентов, как самооценка, эмоциональный интеллект, особенности коммуникативных навыков.

Ограничения. Необходимо отметить, что результаты апробации и доказательство эффективности реализованной тренинговой программы «Я и моя семья» имеют ряд ограничений, которые обусловлены небольшим объемом выборки и невключением в число респондентов тех детей, которые находятся в трудных жизненных ситуациях, подвергаются жестокому обращению или воспитываются в неблагополучных семьях.

Limitations. It's worth mentioning that there are certain limitations for the results of testing and the proof of effectiveness of the implemented program “Me and My Family”, that can be explained by the small group selection which excluded school children going through difficult life circumstances, subjected to abuse or living in dysfunctional families.

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025). Профилактика девиантного поведения младших школьников посредством формирования у них позитивного отношения к родителям. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L., Sitnikova, I.D. (2025). Deviant behavior prevention in primary school children through the formation of a positive attitude towards parents. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 80—97.

Список источников / References

1. Архиреева, Т.В. (2024). *Психология детско-родительских отношений*. М.: КНОРУС. Arkhireeva, T.V. (2024). *Psychology of parent-child relationships*. Moscow: KNORUS. (In Russ.).
2. Байрамян, Р.М., Чулюкин, К.С. (2022). Совладающее поведение младших школьников в разных трудных жизненных ситуациях. *Консультативная психология и психотерапия*, 30(2), 24—44. <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300203>
Bayramyan, R.M., Chulyukin, K.S. (2022). Coping Behavior of Primary School Children in Various Difficult Life Situations. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 30(2), 24—44. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300203>
3. Бахадова, Е.В., Макарова, А.М. (2022). Психологические и личностные особенности младших школьников, имеющих склонность к девиантному поведению. *Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*, № 4, 149—164. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2022-4-149-164>
Bakhadova, E.V., Makarova, A.M. (2022). Psychological and Personal Characteristics of Primary School Students with a Tendency to Deviant Behavior. *Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Psychology. Pedagogy. Education"*, № 4, 149—164. (In Russ.). <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2022-4-149-164>
4. Бойкина, Е.Э., Гурина, О.Д., Куприянова, Е.А., Радчиков, А.С., Шпагина, Е.М., Чиркина, Р.В. (2024). Психологические предикторы девиантного поведения несовершеннолетних. Часть 1. Портрет воспитанника СУВУ. *Психология и право*, 14(4), 1—14. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140401>
Boykina E.E., Gurina O.D., Kupriyanova E.A., Radchikov A.S., Shpagina E.M., Chirkina R.V. (2024). Psychological Predictors of Deviant Behavior of Minors. Part 1. *Portrait of a Special Educational Institution's Student. Psychology and Law*, 14(4), 1—14. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140401>
5. Буслаева, Е.Л. (2018). Особенности развития подрастающего поколения в современных условиях. В: *Россия и мир: развитие цивилизаций. Феномен развития радикальных политических движений в Европе: Материалы VIII международной научно-практической конференции* (с. 261—263). М.: Институт мировых цивилизаций. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35457602> (дата обращения: 16.06.2025).
Buslaeva, E.L. (2018). Features of the development of the younger generation in modern conditions. In: *Russia and the world: development of civilizations. The phenomenon of the development of radical political movements in Europe: Proceedings of the VIII international scientific and practical conference* (pp. 261—263). Moscow: Institute of World Civilizations. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35457602> (viewed: 16.06.2025).
6. Власова, Н.В. (2019). Детско-родительские отношения как фактор профилактики аддиктивного поведения в младшем школьном возрасте. В: В.Л. Ситникова (Ред.) *Семья*

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025). Профилактика девиантного поведения младших школьников посредством формирования у них позитивного отношения к родителям *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L., Sitnikova, I.D. (2025). Deviant behavior prevention in primary school children through the formation of a positive attitude towards parents *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 80—97.

и дети в современном мире. Материалы международной научно-практической конференции (с. 207—213). СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42729636&pff=1> (дата обращения: 16.06.2025). Vlasova, N.V. (2019). Parent-child relationships as a factor in the prevention of addictive behavior in primary school age. In: V.L. Sitnikova (Ed.) *Family and children in the modern world. Proceedings of the international scientific and practical conference* (pp. 207—213). Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42729636&pff=1> (viewed: 16.06.2025).

7. Гарифулина, Э.Ш., Телицына, А.Ю. (2024). Уязвимое детство в контексте детского благополучия. *Психология и право*, 14(1), 72—88. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140105>
Garifulina, E.Sh., Telitsyna, A.Yu. (2024). Vulnerable Childhood in the Context of Children's Well-Being. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 14(1), 72—88. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140105>
8. Гут, Ю.Н., Шкилев, С.В., Доронина, Н.Н., Зиборова, Е. И. (2020). Взаимосвязь родительского воспитания и выраженности страхов у старших дошкольников. *Педагогическое образование в России*, № 2, 106—113. <https://doi.org/10.26170/po20-02-12>
Gut, Yu. N., Shkilev, S. V., Doronina, N. N., Ziborova, E. I. (2020). The relationship between parental education and the severity of fears in older preschoolers. *Pedagogical education in Russia*, № 2, 106—113. (In Russ.). <https://doi.org/10.26170/po20-02-12>
9. Головей, Л.А., Рыбалко, Е.Ф. (2001). *Практикум по возрастной психологии*. СПб.: Речь. Golovey, L.A., Rybalko, E.F. (2001). *Practical training in age psychology*. St. Petersburg: Rech. (In Russ.).
10. Иванова, Н. В., Сорокина, Т. М. (2020). Анализ зарубежных программ развития компетентности родителей младших школьников. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*, № 2, 113—124. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-2-113-124>
Ivanova, N. V., Sorokina, T. M. (2020). Analysis of foreign programs for developing the competence of primary school children's parents. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, № 2, 113—124. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-2-113-124>
11. Истрофилова, О.И. (2020). *Организация работы с агрессивными детьми и подростками: учебное пособие*. Нижневартовск: НВГУ.
Istrofilova, O.I. (2020). *Organization of work with aggressive children and adolescents: a tutorial*. Nizhnevartovsk: NVSU. (In Russ.).
12. Коротко, О.С. (2020). Современные методы агрессивности младших школьников. *Научный электронный журнал Меридиан*, № 12 (46). 156—158. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42897205_60613686.pdf (дата обращения: 16.06.2025).
Korotko, O.S., Modern Methods of Aggression in Primary School Children. *Scientific*

- Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025). Профилактика девиантного поведения младших школьников посредством формирования у них позитивного отношения к родителям. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 80—97.
- Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L., Sitnikova, I.D. (2025). Deviant behavior prevention in primary school children through the formation of a positive attitude towards parents. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 80—97.
- Electronic Journal Meridian*, No. 12 (46). 156—158. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42897205_60613686.pdf (viewed: 16.06.2025).
13. Марковская, И.М. (2005). *Тренинг взаимодействия родителей с детьми*. СПб.: Речь. Markovskaya I.M. *Parent-Child Interaction Training*. St. Petersburg: Rech, 2005. (In Russ.).
 14. Серебрякова, Т.А., Краева, И.В. (2024). Культура общения в системе «родитель — ребенок» как условие снижения тревожности младших школьников. *Вестник практической психологии образования*, 21(4), 85—92. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210409>
Serebryakova T.A., Kraeva I.V. (2024). The Culture of Communication in the “Parent-Child” System as a Condition for Leveling Anxiety in Younger Schoolchildren. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21(4), 85—92. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210409> (In Russ.).
 15. Соколова, А. А. (2024). Исследование агрессивного поведения у младших школьников. *Молодой ученый*, № 21(520), 687—688. URL: <https://moluch.ru/archive/520/114490/> (дата обращения: 16.06.2025).
Sokolova, A. A. (2024). Study of aggressive behavior in primary school students. *Young scientist*, № 21(520), 687—688. (in Russ.). URL: <https://moluch.ru/archive/520/114490/> (viewed: 16.06.2025).
 16. Спиваковская, А.С. (2025). Семейная бeатотeрапия. *Познание и переживание*, 6(1), 18—36. https://doi.org/10.51217/cogexp_2025_06_01_02
Spivakovskaya Alla S. (2025) Family beatotherapy. *Poznanie i perezhivanie [Cognition and Experience]*, 6(1), 18—36. (in Russ.). https://doi.org/10.51217/cogexp_2025_06_01_02
 17. Теплова, А.Б., Чернушевич, В.А. (2019). Коррекционно-профилактический потенциал традиционной игры (планирование экспериментального исследования). *Психология и право*, 9(3), 296—309. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090321>
Teplova A.B., Chernushevich V.A. (2019). Corrective and preventive potential of traditional game (experimental research planning). *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 9(3), 296—309. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090321>
 18. Чиркина, Р.В., Бойкина, Е.Э., Койкова, К.С., Бригадиренко, Н.В., Стратийчук, Е.В., Тишкова Ю.В., Чеботарев И.В. (2020). Оценка профилактического потенциала технологии формирования социально значимых навыков у детей «Умелый класс». *Психология и право*, 10(4), 93—110. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100407>
Chirkina R.V., Boykina E.E., Koykova K.S., Brigadirenko N.V., Stratiychuk E.V., Tishkova Y.V., Chebotarev I.V. (2020). Evaluation of the Preventive Potential of the Technology for the Formation of Socially Significant Children Skills in the Skillful Class-method. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 10(4), 93—110. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100407>
 19. Шалагинова, К.С. (2012). Системное психологическое сопровождение как эффективная технология работы с агрессивными младшими школьниками. *Вестник практической*

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025). Профилактика девиантного поведения младших школьников посредством формирования у них позитивного отношения к родителям *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L., Sitnikova, I.D. (2025). Deviant behavior prevention in primary school children through the formation of a positive attitude towards parents *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 80—97.

психологии образования, 9(1), 94—103.
URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n1/Shalaginova (дата обращения: 17.10.2025)

Shalaginova, K.S. (2012). Systemic psychological support as an effective technology for working with aggressive primary school students. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 9(1), 94—103. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n1/Shalaginova (viewed: 17.10.2025)

20. Aghebati A., Shooshtari M. H., Gharraee B., Gohari M. R. (2014). Triple P. Positive Parenting Program for Mothers of ADHD Children. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*. 8(1). 59—65. URL: https://www.researchgate.net/publication/263708027_Triple_P-Positive_Parenting_Program_for_Mothers_of_ADHD_Children (viewed: 17.10.2025)
21. Glăveanu, S.M. (2012). Validating a Training Program for Parental Competence. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 2, 14—20. URL: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1078385> (viewed: 26.06.2025)
22. Graf, F.A., Grumm, M., Hein, S.D., Fingerle, M. (2014). Improving Parental Competencies: Subjectively Perceived Usefulness of a Parent Training Matters. *Journal of Child and Family Studies*, 23(1), 20—28. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9682-1>
23. Stephan, A. (2009). *MonteBaRo — Ein Erziehungsprogramm des Montessori-Pädagogischen-Instituts Ettlingen: Trainings-Handbuch*. Karlsruhe: Montessori-Pädagogisches-Institut Ettlingen.
24. VanMeter, F., Handley, E.D., Cicchetti, D. (2020). The role of coping strategies in the pathway between child maltreatment and internalizing and externalizing behaviors. *Child Abuse & Neglect*, 101(3), Article 104323. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104323>
25. Wan, M.T., Degol, Dzh.L., Amemiya, Dzh., Parr, A., Guo, Dzh. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing. *A systematic review and meta-analysis. Developmental Review*, № 57, Article 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>

Приложение / Appendix

Приложение А. Дополнительные данные.

Наборы данных доступны по адресу: <https://ruspsydata.mgppu.ru/workspaceitems/506/view>
Appendix A. Additional data.

Datasets are available at: <https://ruspsydata.mgppu.ru/workspaceitems/506/view>

Информация об авторах

Наталья Викторовна Власова, кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025).
Профилактика девиантного поведения младших
школьников посредством формирования у них
позитивного отношения к родителям
Вестник практической психологии образования,
22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L.,
Sitnikova, I.D. (2025).
Deviant behavior prevention in primary school
children through the formation of a positive attitude
towards parents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 80—97.

Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3452-1133>, e-mail:
11025173@yandex.ru

Елена Леонидовна Буслаева, кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра
юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский
государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1913-9198>, e-mail:
moselena2201@yandex.ru

Ирина Денисовна Ситникова, студентка факультета юридической психологии, Московский
государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8917-282X>, e-mail:
sitnicovaa@gmail.com

Information about the authors

Nataliia V. Vlasova, PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Legal
Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and
Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3452-1133>, e-mail:
11025173@yandex.ru

Elena L. Buslaeva, PhD (Psychology), Associate Professor Chair of Psychology and Pedagogical
Anthropology, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-1913-9198>, Russia, e-mail: moselena2201@yandex.ru

Irina D. Sitnikova, Student, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology
and Education, Moscow, Russian Federation, <https://orcid.org/0009-0006-8917-282X>, e-mail:
sitnicovaa@gmail.com

Вклад авторов

Власова Н.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи.

Буслаева Е.Л. — планирование исследования; контроль за проведением исследования; сбор и
анализ данных.

Ситникова И.Д. — применение статистических, математических или других методов для
анализа данных; проведение эксперимента.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст
рукописи.

Contribution of the authors

Nataliia V. Vlasova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript.

Elena L. Buslaeva — planning of the research; control over the research; data collection and analysis.

Irina D. Sitnikova — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis;
conducting the experiment.

Власова, Н.В., Буслаева Е.Л., Ситникова И.Д. (2025).
Профилактика девиантного поведения младших
школьников посредством формирования у них
позитивного отношения к родителям
Вестник практической психологии образования,
22(4), 80—97.

Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L.,
Sitnikova, I.D.(2025).
Deviant behavior prevention in primary school
children through the formation of a positive attitude
towards parents
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 80—97.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 28.07.2025

Поступила после рецензирования 10.11.2025

Принята к публикации 11.11.2025

Опубликована 26.12.2025

Received 2025.07.28

Revised 2025.11.10

Accepted 2025.11.11

Published 2025.12.26

**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА
СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ | AXIOLOGICAL AND PERSON-CENTERED FOUNDATIONS
OF COLLABORATION AND INTERACTION IN EDUCATIONAL SETTINGS**

Научная статья | Original paper

**Феномен «субъективное благополучие» в контексте
психологического здоровья личности**

И.В. Дубровина, О.И. Леонова✉

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская
Федерация

✉ leonovaoi@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Статья посвящена проблеме субъективного психологического благополучия человека, которая все чаще в контексте воспитания детей и школьников становится предметом психологических исследований и заботой практических психологов образования. **Цель.** Сделана попытка раскрыть смысл феномена «субъективное благополучие личности» с точки зрения укрепления психологического здоровья развивающейся личности, которое обусловлено психическим и нравственным развитием человека и определяет его позитивное взаимодействие с людьми и миром. **Методы и материалы.** В статье использован теоретический метод анализа и синтеза научной литературы по вопросам укрепления психического и психологического здоровья человека, развития психологической культуры личности. **Результаты.** Обосновывается, что основное условие «возникновения» чувства субъективного благополучия и его направленности заключается во взаимодействии феноменов «культура» и «образование» и глубинном взаимообогащении процессов обучения и воспитания на основе интеграции рационального и эмоционального познания мира растущим человеком на каждом этапе онтогенеза. **Выводы.** Субъективное благополучие можно понимать не только как компонент, но и как показатель психологического здоровья личности лишь при условии нравственной направленности переживаний человеком своего психологического благополучия.

Дубровина, И.В., Леонова О.И. (2025)
Феномен «субъективное благополучие» в контексте
психологического здоровья личности
Вестник практической психологии образования,
22(4), 98—114.

Dubrovina, I.V., Leonova O.I. (2025)
The phenomenon of “subjective well-being” in the
context of an individual's psychological health
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 98—114.

Ключевые слова: культура, образование, субъективное благополучие, психическое здоровье, психологическое здоровье, психологическая культура личности

Для цитирования: Дубровина, И.В., Леонова, О.И. (2025). Феномен «субъективное благополучие» в контексте психологического здоровья личности. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 98—114. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220407>

The phenomenon of “subjective well-being” in the context of an individual's psychological health

I.V. Dubrovina, O.I. Leonova✉

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ leonovaoi@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. The article is devoted to the problem of an individual's subjective psychological well-being, which is increasingly becoming the subject of psychological research and a concern for educational psychologists in the context of raising children and school students. **Objective.** An attempt was made to reveal the meaning of the phenomenon of “subjective well-being of the individual” from the perspective of strengthening the psychological health of a developing person, which is determined by a person's mental and moral development and defines their positive interaction with people and the world. **Methods and materials.** The article uses a theoretical method of analysis and synthesis of scientific literature on issues of strengthening mental and psychological health, as well as developing an individual's psychological culture. **Results.** It is argued that the main condition for the “emergence” of the feeling of subjective well-being and its direction lies in the interaction of the phenomena of “culture” and “education” and in the deep mutual enrichment of the processes of learning and upbringing based on the integration of rational and emotional understanding of the world by a growing person at each stage of ontogenesis. **Conclusions.** Subjective well-being can be understood not only as a component but also as an indicator of an individual's psychological health, provided that the person's psychological well-being is experienced with a moral orientation.

Keywords: culture, education, subjective well-being, mental health, psychological health, psychological culture of the individual

For citation: Dubrovina, I.V., Leonova, O.I. (2025). The phenomenon of “subjective well-being” in the context of an individual's psychological health. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22 (4), 98—114. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220407>

Введение

Тема воспитания, нравственного развития молодого поколения страны приобретает все более актуальный характер в связи с особенностями развития и взросления детей, школьников, молодежи в быстро меняющемся не всегда понятном современном социокультурном мире. Психология не может оставаться в стороне от решения насущных социальных проблем, связанных с воспитанием детей и школьников; таким воспитанием, которое позволит и в цифровую эпоху сохранить человека как представителя рода человеческого. Л.С. Выготский писал: «По существу, психология человека — наука о сути человека, о том, что позволяет человеку существовать, жить, действовать в этом мире. Проблема человеческой жизни — живой, реальный, индивидуальный человек с его судьбой — основная проблема психологии» (Выготский, 2017, с. 271). Родившийся человек постепенно «учится быть человеком», и это «научение» происходит в контексте культуры и образования, взаимообусловленными компонентами которого являются обучение и воспитание. В процессе жизни у взрослеющего человека могут меняться интересы, он может «искать себя» в разных сферах профессиональной деятельности, приобретать новые специальности, но главное — он должен стать и оставаться человеком.

Материалы и методы

В последние десятилетия все чаще предметом обсуждений и исследований в связи с решением проблем воспитания молодого поколения становится феномен «субъективное благополучие» человека. Но так ли однозначно позитивен этот феномен? Л.Б. Шнейдер справедливо замечает, что в современном научном мире тематику духовно-нравственных изысканий перекрыл собой поток исследований по проблеме субъективного (физического, психологического и пр.) благополучия, что сакральность, которая обеспечивает духовное развитие личности, ориентирует жизнь человека на высшие ценности и др., остается при этом в стороне (Шнейдер, Зыкова, 2024).

Известно, что любое свойство и состояние личности может быть как положительным, так и негативным по отношению к нравственному развитию человека. Все зависит от того, чем оно мотивировано. Психологическое благополучие не исключение. Процесс воспитания обуславливает нравственный, позитивный характер субъективного психологического благополучия молодого поколения страны в том случае, если воспитание понимается как «смысложизненный процесс педагогической поддержки духовности и нравственности человека на всех этапах его взросления» (Бондаревская, 2007, с. 328—329). Духовность — состояние, степень удовлетворенности духовных потребностей, охватывающих нематериальные стороны бытия. Достижения духовной культуры — это достижения в области науки, искусства, литературы, просвещения, нравственности и т.п. По В.И. Далю, «состояние

духовного — все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля» (Даль, 1980, с. 562).

Результаты и обсуждения

Благополучие как феномен

Понятие «благополучие» связано с понятием, заключенным в слове «благо». Оно заимствовано из старославянского языка и означает «добро», «счастье». В этике и философии «благо» — это то, что может служить предметом удовлетворения человеческих потребностей, стремления его чувственности и духа, что имеет положительный смысл для него.

Еще Аристотель выделял блага трех видов: телесные, внешние, душевные. Отсюда различают: 1) блага материальные, внешние, достижение которых доставляет удовольствие, чувственное наслаждение; 2) блага духовные и нравственные: познание истины и красоты, исполнение долга, свобода духа; 3) высшее благо — та высшая цель, к которой в жизни должны стремиться все разумные существа, то, в чем они ищут полноту своего существования, высшего счастья. Аристотель замечал, что благо везде и повсюду зависит от соблюдения трех условий: 1) правильного установления конечной цели всякого рода деятельности; 2) отыскания соответствующих средств, ведущих к конечной цели; 3) недопустимости для достижения нравственных целей использования безнравственных средств.

Понятие «благо» постепенно утрачивает свое значение и с конца XIX века вытесняется понятием «ценность». Ценности личности формируются в рамках отношений человека к миру, к людям, к самому себе, придают смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам, отношениям. По замечанию С.Л. Рубинштейна, «наличие ценностей есть выражение безразличия человека по отношению к миру, возникающего из значимости различных сторон, аспектов мира для человека, для его жизни» (Рубинштейн, 1976, с. 366).

Ценностные ориентации рассматриваются в психологии как важнейший элемент внутренней структуры личности, который концентрирует жизненный опыт человека, представляет систему его переживаний, позволяет отделить значимое от менее значимого. Ученые подчеркивают важную особенность ценностного сознания — глубокую внутреннюю связь с эмоциональными переживаниями мира. «Природа сознательной жизни организована таким образом, — замечает Л.С. Выготский, — что я отвечаю радостью на все, что я переживаю как известную ценность, и чем моя воля побуждается к соответствующим стремлениям» (Выготский, 1983, с. 430). Особенно важными являются нравственные чувства, каждое из которых — сложнейшее единство размышлений и переживаний. Следствием эмоционально-нравственной неразвитости является снижение ценности общения, нарушение чувства связи человека с людьми, миром, Родиной.

Всегда ли переживания субъективного благополучия соотносятся с общечеловеческими ценностями, с благоприятным отношением к событиям, происходящим в жизни других людей?

Л.С. Выготский весьма серьезно подходил к вопросам воспитания. Он отмечал, что «в ребенке потенциально заключено множество будущих личностей, он может стать и тем, и другим, и третьим» (Выготский, 1996, с. 93). Утверждал, что жизненный путь каждого

Дубровина, И.В., Леонова О.И. (2025)
Феномен «субъективное благополучие» в контексте
психологического здоровья личности
Вестник практической психологии образования,
22(4), 98—114.

Dubrovina, I.V., Leonova O.I. (2025)
The phenomenon of “subjective well-being” in the
context of an individual's psychological health
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 98—114.

человека — это всегда взаимодействие двух рядов развития: натурального (развитие организма) и социального (приобщения индивида к культуре) (Выготский, 1984, с. 51). Показал, что «именно вращение ребенка в культуру является развитием в собственном смысле слова, а ... история культурного развития приводит нас вплотную к вопросам воспитания» (Выготский, 1983, с. 29), которое «из человека как биотипа ... формирует человека как социотипа» (Выготский, 1996, с. 93). «Образно говоря, — замечает В.Д. Шадриков, — воспитание должно привести к тому, что сильный не будет обижать слабого, а умный не будет использовать свой ум во вред другим» (Шнейдер, Зыкова, 2024, с. 131). Иными словами, культурное развитие предполагает, что ощущение человеком субъективного благополучия обусловлено его нравственным воспитанием.

Благополучие человека — комплексное многоаспектное явление, зависит от множества факторов, активно обсуждается в медицине, физиологии, философии, социологии, педагогике и пр. Каждая из наук имеет свое толкование феномена «благополучие», но все эти толкования так или иначе соотносятся с понятием «здоровье», которое обозначает «состояние полного душевного, физического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» (Покровский, 2001, с. 391).

Психологию и научную, и практическую интересует свой аспект проблемы благополучия — психологическое благополучие. Ученые связывают состояние психологического благополучия с особенностями внутреннего мира человека: «внутренний мир является психологической проекцией внешнего мира, преломленного через потребности человека и в силу этого наполненного переживаниями» (Шадриков, 1994, с. 315). Переживания определяют поведение человека, его субъективные ощущения удовлетворенности собой и собственной жизнью, позитивное восприятие своего актуального состояния, отношения с окружающими людьми, ощущение счастья и пр.

Субъективные переживания человеком процессов и явлений, происходящих в его жизни, являются психологическим основанием феномена «благополучие». Переживания могут быть или позитивными или негативными в зависимости от того, насколько и как происходящие события затрагивают чувства, мысли, отношения человека. Но они всегда не только присутствуют, но и являются центральными психическими состояниями во всех видах субъективного благополучия — благополучия физического, духовного, материального, социального, семейного, профессионального и пр.

Переживание, являясь психологической основой ощущения благополучия/неблагополучия, определяет самочувствие человека. Самочувствие — один из синонимов понятия «здоровье», означает, как человек себя чувствует в то или иное время, в тех или иных обстоятельствах, по отношению к тому или иному событию. Это дает основание рассматривать психологическое благополучие в контексте проблем психологического здоровья (Дубровина, 2017).

Психологическое здоровье

Изучение отечественной и зарубежной литературы по проблемам воспитания, анализ психолого-педагогических проблем процесса воспитания растущего человека позволили обратить внимание на феномен «психологическое здоровье личности»; предположить, что суть феномена «психологическое здоровье» определяют воспитанные психологические

Дубровина, И.В., Леонова О.И. (2025)
Феномен «субъективное благополучие» в контексте
психологического здоровья личности
Вестник практической психологии образования,
22(4), 98—114.

Dubrovina, I.V., Leonova O.I. (2025)
The phenomenon of “subjective well-being” in the
context of an individual's psychological health
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 98—114.

свойства личности, которые обеспечивают адекватную гуманистическим ценностям, социальным нормам, культуре нравственный характер регуляции поведения, деятельности, отношений и переживаний людей.

Психологическое здоровье является свойством развитой личности и связано с нравственным развитием человека, с его осознанием не только себя в мире, но и себя в позитивном взаимодействии с этим миром, с людьми, с развитием духовных, сакральных способностей.

Психологическое здоровье само по себе не возникает, а является результатом развития личности на основе глубинного взаимодействия культуры и образования (обучения и воспитания). Сензитивным периодом становления и укрепления психологического здоровья является подростковый и юношеский возраст.

В настоящее время не существует какого-то общепринятого определения феномена «психологическое здоровье личности». Однако учеными обозначен подход к пониманию и изучению проблемы психологического здоровья. Этот подход осуществляется с точки зрения развития личности: ее самореализации, индивидуализации, стремления к совершенствованию, к самоопределению (К. Хорни, К. Юнг, А. Адлер, Ш. Бюллер, В. Франкл и др.) (Выготский, 1984). А. Маслоу отмечал главным образом два составляющих психологического здоровья. Во-первых, стремление людей развивать весь свой потенциал через самоактуализацию, необходимым условием которой, по его мнению, является нахождение человеком верного представления самого себя. И вторая составляющая психологического здоровья — стремление к гуманистическим ценностям, обладание такими качествами, как принятие других, альтруизм, чувствительность к прекрасному, желание улучшить человечество и пр. (Петровский, 1981).

Б.С. Братусь подчеркивает, что индивидуально-психологическое здоровье характеризуется способностью человека использовать адекватные способы реализации смысловых устремлений, что наивысший уровень личностного здоровья определяется качеством смысловых отношений человека. По замечанию В. Франкла, нет такого человека, для которого жизнь не держала бы наготове какое-нибудь дело, этот смысл, а у ребенка следует воспитывать готовность к нахождению смысла жизни.

Однако взрослые не часто задумываются над тем, что собою представляет внутренний мир ребенка, ради каких ценностей будет жить в будущем их малыш, подросток, юноша, в чем будет находить или уже находит смысл своего существования. В контексте же психологического здоровья очень важным является нахождение человеком смысла своего существования. Так, В.А. Пономаренко отмечает: «Духовное здоровье — это, прежде всего, атрибут психической жизни, включающий в себя смысловые паттерны жизненных ценностей, и высшие мотивационные установки ответственности за жизнь как данность и нравственную потребность осмысления своего места и предназначения» (Пономаренко, 2010, с. 530).

Психологическое здоровье — это психологическое свойство развитой личности, поведение, отношения, деятельность и переживания которой адекватны гуманистическим ценностям, культуре. «В глубинных основаниях культуры можно выделить базовые ценности, фундаментальные жизненные смыслы ... Это те смыслы, которые мы вкладываем в понимание

Дубровина, И.В., Леонова О.И. (2025)
Феномен «субъективное благополучие» в контексте
психологического здоровья личности
Вестник практической психологии образования,
22(4), 98—114.

Dubrovina, I.V., Leonova O.I. (2025)
The phenomenon of “subjective well-being” in the
context of an individual's psychological health
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 98—114.

человека, природы, истины, красоты, свободы, справедливости, труда, добра и зла, совести, долга и т.д. Эти смыслы определяют не только рациональное осмысление, но и переживание человеком мира» (Гаджиев и др., 2010, с. 10).

Контекст рассмотрения и понимания феномена «психологическое здоровье личности» составляют такие его компоненты, как психическое здоровье, психологическая культура личности, субъективное благополучие. Все эти компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены, можно говорить о сензитивности определенного возрастного периода для развития и укрепления того или иного компонента психологического здоровья. Каждый социальный институт (семья, детский сад, школа, вуз) ответственен за состояние психологического здоровья его воспитанников. Именно взрослые, работающие с детьми, подростками, молодежью, «организуют» духовный опыт воспитанника, на основе которого формируются духовные способности взрослеющего человека.

Психическое здоровье

Одним из существеннейших элементов психологического здоровья личности является психическое здоровье человека. Термин «психическое здоровье» введен Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) в 1979 году. В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» подчеркивается особая роль психического развития в здоровье ребенка. Психическое здоровье детей рассматривается как состояние благополучия, которое характеризуется отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивает адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности.

Психическое здоровье является результатом полноценного психического развития человека — развития всех его познавательных способностей, речи, воли, эмоций, личности и постепенного осознания им особенностей своих психических и личностных качеств. Полноценное психическое развитие — та плодотворная почва, на которой зарождаются истоки личности растущего и взрослеющего человека. Психическое развитие как основа психического здоровья необходимо для того, чтобы человек мог осваивать культуру, постепенно накапливать интеллектуальные, волевые и эмоциональные силы для полноценного включения в жизнь современного общества.

Психическое развитие идет непрерывно на протяжении всей жизни человека и имеет в каждом возрастном периоде свои особенности (Дубровина, 2017). Сензитивным периодом развития и укрепления психического здоровья является дошкольное и школьное (начальные классы) детство и отрочество (Дубровина, 2014).

Само по себе развитие психических процессов и свойств подготавливает психическое здоровье, но не гарантирует его. Психическое здоровье — результат не только психического развития, но и постепенного осознания растущим человеком особенностей своего развития, своих сформированных или формирующихся качеств. Субъектом здоровья является сам человек. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что мыслит не мышление, чувствуют не чувства, и пр. — мыслит, чувствует и пр. сам человек. Осознание — это условие овладения, произвольного «управления» своим состоянием, поведением, чувством. Сензитивным периодом развития этого процесса является подростковый возраст, когда, по утверждению Л.С. Выготского, в

драму развития (в связи с формированием самосознания) вступает новое действующее лицо — личность самого подростка. Самосознание обусловлено тем, что человек начинает все больше ориентироваться в своем поведении и отношениях не только на извне задаваемые нормы, но и опираться на внутренние, личностно осознаваемые и принимаемые самоориентиры — собственные взгляды, цели, оценки, переживания, отношения, стремления и пр. (Дубровина, 2017).

Осознание своих психических качеств обеспечивает человеку психологическая, хотя бы элементарная, но истинная грамотность — осведомленность о фактах и закономерностях, характеризующих субъективный мир человека. Еще Л.С. Выготский подчеркивал, что осознание и овладение психическими процессами обязаны своим происхождением обучению (Дубровина, 2017).

Психическое здоровье, включающее полноценное психическое развитие и его осознание, является той плодотворной почвой, на которой зарождаются истоки и определяются характеристики личности и индивидуальности растущего человека.

Итак, основу психического здоровья как компонента психологического здоровья составляют:

- полноценное психическое развитие на всех возрастных этапах;
- психологическая грамотность, пусть элементарная, но истинная (осведомленность, характеризующая субъективный мир человека);
- осознание человеком особенностей своего психического и личностного развития.

Психическое здоровье можно рассматривать как основу и как условие воспитания второй важнейшей составляющей психологического здоровья — психологической культуры личности.

Психологическая культура личности

Психологическая культура личности формируется на основе полноценного психического развития и развивающихся духовных потребностей, охватывающих нематериальные стороны бытия.

Психологическая культура личности основана на признании и уважении ценности внутреннего мира человека, его индивидуальности и проявляется во всех областях человеческих отношений: общественных, политических, служебных, семейных, личных и др. В контексте психологической культуры реализуется живое общение, обусловленное взаимной заинтересованностью собеседников, взаимным доверием, доброжелательностью и пр. «Психологическую культуру можно считать “вершинным” образованием личности, в котором отражается уровень ее зрелости и мера человечности» (Семикин, 2002, с. 155).

Психологическая культура предполагает тонкость и богатство эмоциональной сферы человека. Это позволяет ему воспринимать и понимать чувства и переживания других людей, откликаться на них, сострадать и сочувствовать им, содействовать, поступать великодушно. Переживания выражаются в чувствах, которые становятся главными ценностными ориентациями, влияющими на ощущение субъективного благополучия, интересы, культурные и социальные взгляды, убеждения, выбор идеалов и образа жизни. Л.С. Выготский придавал большое значение эмоциональному развитию человека, «врастание в культуру» во многом

связывал с его эмоциональным развитием и предупреждал об опасности эмоционального невежества.

Эмоциональная неразвитость нарушает чувства связи человека с людьми, обедняет этическое и эстетическое восприятие мира. Особенно важными в контексте развития психологической культуры личности являются нравственные чувства, основу которых составляет отношение к человеку как к высшей ценности. Каждое нравственное чувство — сложное единство переживаний и размышлений человека.

Можно предположить, что дефиницией психологической культуры личности является комплекс эмоциональных переживаний человека, основанных на осознании безусловной нравственной ответственности перед людьми, перед обществом и самим собой за свои поступки, дела и отношения, за свое общение и поведение, за жизнь в целом. Этот комплекс переживаний и суждений составляет содержание феномена «совесть» (Дубровина, 2017).

Совесть — это способность человека дать внутреннюю оценку своим поступкам и нести за них ответственность. «Совесть выступает в форме внутреннего императива, определяющего поведение человека при достижении самых разных целей; она лежит в основе не только рационального осознания нравственного значения совершаемых действий, но и эмоциональной (чувственной) оценки этих действий. Именно чувственная составляющая совести выступает в роли мотивации. Совесть — не врожденное качество. Совесть есть категория нравственная, и, стало быть, социальная, она не предзаложена в человеке от рождения и не покоится в “генотипе” человека, а формируется в процессе общественного и индивидуального развития личности» (Скатов, 2010, с. 87). Зарождение совести происходит в дошкольном и школьном детстве, ее развитие — в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте (сензитивный период). Формой проявления развивающейся с годами совести является ответственность самого человека за свои решения, поступки, отношения, за определение нравственного смысла своей жизни и нахождение путей его реализации.

Ю.М. Лотман задавал вопрос: «Чему же учатся люди?». И отвечал: «Люди учатся Знанию, люди учатся Памяти, люди учатся Совести». При этом он замечал: «Как совесть без развитого интеллекта слепа, но не опасна, так опасен интеллект без совести» (Лотман, 2003, с. 167).

Поступок и поведение по совести — это поступок и поведение с учетом не только сложившихся обстоятельств, но и чувств и интересов другого человека, других людей. Именно сообразуясь с собственной совестью, нравственно воспитанный человек делает выбор во всех случаях жизни. «Совесть — это то, что диктует, как поступать, когда есть выбор. А выбор есть всегда, и там, где есть выбор, там есть ответственность» (Лотман, 2003, с. 167).

Психологически понятие совести можно конкретизировать с точки зрения понимания, сопереживания, сочувствия — особой способности человека представлять себя на месте другого, чувствовать ответственность за происходящее. Феномен «совесть» тесно связан с феноменами «честь» и «долг». Эти понятия предполагают наличие у человека чувства личной ответственности за свои дела и поступки. Неслучайно ряд ученых и деятелей культуры замечают, что честь — это внешняя совесть, а долг — это внутренняя честь, что долг порождается совестью, одухотворяется такой ценностью личности, как ответственность. Психологическая культура личности обуславливает активное сопротивление нравственному

цинизму и иным проявлениям разрушительного воздействия бездуховности на человека и общество.

Любая несправедливость, любое насилие над человеком — ребенком и взрослым, над законом, обществом, культурой, наукой, любое недобросовестное или корыстное выполнение профессиональных, должностных обязанностей, любое предательство, вымогательство реализуют люди без совести. «Там, где совесть вытравляется из жизни, — пишет И.А. Ильин, — ослабевает чувство долга, распадается дисциплина, гаснет чувство верности, исчезает из жизни начало служения; все превращается в бесстыдное торжище, и жизнь становится невыносимой» (Ильин, 1998, с. 181).

Бытие по совести позволяет человеку поддерживать чувство собственного достоинства, которое отражает нравственное отношение к самому себе. Во все времена отмечалась важность постулата: никогда не терять уважения к себе. Еще в начале XVII века испанский писатель Бальтасар Грасиа писал: «Да будет твоя совесть мерилom твоей правоты, строгость собственного приговора важнее чужих мыслей, не делай неподобающего, страшась не суда людского, а голоса своего благоразумия» (Грасиан, 1991, с. 42).

Итак, основу психологической культуры личности как компонента психологического здоровья, составляют:

- развивающиеся духовные потребности человека, которые охватывают нематериальные стороны бытия;
- формирующееся отношение к человеку как к высшей ценности;
- совесть как комплекс эмоциональных переживаний, основанных на нравственной ответственности перед людьми, перед обществом и самим собой за свои отношения, поступки, за свое поведение и содержание жизни в целом.

Психологическую культуру личности можно рассматривать как основу и как условие третьей составляющей психологического здоровья личности — субъективное психологическое благополучие.

Субъективное благополучие

Психологическое здоровье, писал А. Маслоу, наполняет человека субъективным ощущением благополучия (Маслоу, 2008). Но возникает вопрос: всегда ли переживание своего психологического благополучия свидетельствует о психологическом здоровье личности?

Еще Ф.М. Достоевский писал: «Мне иногда удавалось, в моих романах и повестях, обличать иных людей, считающих себя здоровыми, и доказать им, что они больны. Весьма многие люди больны именно своим здоровьем, то есть непомерной уверенностью в своей нормальности, и тем самым заражены страшным сомнением, бессовестным самолюбованием, доходящим иной раз чуть ли не до убеждения в своей непогрешимости. ... эти здоровяки не так здоровы, как думают, а, напротив, очень больны, им надо лечиться» (Достоевский, 1999, с. 444).

Очевидно, нельзя говорить о психологическом здоровье личности человека, который испытывает чувство удовлетворения собой не от положительных, а от отрицательных действий, поступков, эмоций. Например, от выгодной сделки, полученной в результате обмана или подкупа; от получения крупной суммы за предательство, от неблагоприятного поступка — исполнения желания унижить достоинство другого человека. Показная вежливость, показная доброта и нежность, показная чуткость, за которыми стоит равнодушие к людям и их судьбам,

переживаниям, страданиям, свидетельствуют об эгоистической тенденции развития личности, которая порождает психологическое нездоровье: «Эгоист никогда не бывает удовлетворен. Он всегда беспокоен, его гонит страх что-то недобрать, что-то упустить, он преисполнен жгучей зависти к каждому, кому досталось больше» (Шадриков, 2002, с. 112). Если благополучие, успехи другого вызывают у человека чувство досады, зависти, его нельзя считать психологически здоровым. Зависть связана с клеветой, предательством, интригами, ненавистью, что разрушает психологическое здоровье человека. Очевидно, нет ни одного порока, который бы вредил психологическому здоровью человека так, как зависть.

Известна решающая роль общения в становлении человека как человека. Развитие личности — это опосредованный общением процесс освоения и присвоения человеком ценностей, способов деятельности, форм исторически развивающейся культуры. Но развитие личности в общении происходит лишь тогда, когда каждый участник общения воспринимает друг друга как личность со своим особым внутренним миром. В процессе общения «встречаются» внутренние миры собеседников: внутренний мир, отраженный в мыслях и чувствах одного человека, взаимодействует с мыслями и чувствами другого человека. В таком общении люди соучаствуют в проблемах друг друга, а соучастие выражают в понимании, сочувствии и содействии.

Если люди, вступая в общение, воспринимают друг друга только как условие собственного благополучия, то такое общение не способствует развитию общающихся, потому что друг для друга они лишь средство к достижению собственного благополучия. С.Л. Рубинштейн обращал внимание на то, что «основным нарушением этической, нравственной жизни применительно к человеку в условиях общества является использование его в качестве средства для достижения какой-либо цели» (Рубинштейн, 1976, с. 360).

Во всех упомянутых выше случаях состояние эмоционально-чувственной сферы человека нельзя назвать позитивным, нравственным, а самого человека — психологически здоровым. Нравственные чувства возникают тогда, когда человек начинает не только понимать, но и уважать, учитывать в своих действиях и отношениях интересы и переживания других людей.

Игнорирование нравственных чувств, подмена их ложными ориентирами способствует развитию невротических черт характера: агрессивности, эгоизма, лживости, предательства, ненависти и др., что негативно влияет на психологическое здоровье человека, а, следовательно, на его отношение к людям и поведение в обществе.

Переживания субъективного благополучия можно считать компонентом психологического здоровья только в том случае, если они возникают на основе психического здоровья, обогащенного глубоким взаимодействием с психологической культурой личности. В результате такого взаимодействия переживания человеком чувства удовольствия, удовлетворения, радости, гордости соотносятся с общечеловеческими ценностями, с сочувствием, пониманием и благоприятным отношением к событиям, переживаниям и обстоятельствам в жизни других людей. Более того, ощущение субъективного благополучия в

таким и только таким случае можно рассматривать в контексте решения проблем нравственного воспитания.

Итак, основу субъективного психологического благополучия как компонента психологического здоровья составляют:

- нравственный характер субъективных переживаний человеком процессов, происходящих в его жизни;
- глубокая внутренняя связь эмоциональных переживаний с ценностными ориентациями личности;
- способность успешно решать возникающие на жизненном пути проблемы, принимая во внимание при этом не только личное благополучие, но и благополучие других людей.

Выводы

1. При соблюдении необходимых психологических, педагогических и социальных условий все компоненты психологического здоровья личности в своем единстве, взаимодействии, взаимовлиянии и взаимообогащении создают научно-практическую основу для воспитания детей, школьников, студентов (Семикин, 2002).

Ощущение субъективного благополучия можно рассматривать в качестве компонента (показателя) психологического здоровья человека в зависимости от нравственной направленности его эмоциональных переживаний, от того, испытывает ли он ощущение благополучия, только будучи уверенным, что его поступки и действия будут иметь хорошие последствия не только для него самого, но и для окружающих людей.

2. Психологическое здоровье личности само по себе не возникает. Все компоненты психологического здоровья растущего человека — психическое здоровье, психологическая грамотность, психологическая культура и психологическое благополучие личности — зарождаются, развиваются и укрепляются в таких социальных институтах, как семья, детский сад, школа, вуз, и имеют свои особенности на каждом этапе онтогенеза (Дубровина, 2017). Укрепление психологического здоровья постепенно взрослеющего человека происходит тогда, когда его познание мира и себя в мире осуществляется, во-первых, сквозь призму духовных ценностей, главные из которых — уважение людей и себя как человека, во-вторых, — в процессе интеграции рационального и эмоционального познания этого мира. «Знание как таковое, ни в коей мере не может заменить или восполнить недостаток нравственного чувства, не разбуженной совести» (Скатов, 2010, с. 97).

3. И психологическая культура личности, и ощущение субъективного благополучия, а, следовательно, и психологическое здоровье предполагают развитие эмоциональной сферы человека. Переживания составляют суть формирующегося внутреннего мира. Потому необходимо больше внимания уделять развитию чувств растущего человека. На всех возрастных этапах воспитание его нравственных чувств должно быть в центре внимания родителей и педагогов. «За эмоцией остается роль внутреннего организатора нашего поведения», — писал Л.С. Выготский (Выготский, 1996, с. 137).

Научить чувствовать невозможно. Но в воспитании человека очень важен процесс нравственного пробуждения: можно «пробудить», «вызвать» чувство любви, сочувствия, например, обсуждая с детьми, подростками реальные эмоциональные ситуации или эпизоды

из хорошей (классической) литературы. И делать это нужно с раннего возраста. Так, по предположению В.П. Зинченко, постепенному «воспитанию души» должны предшествовать малые шаги в ее укреплении — содействие, сочувствие, сопереживание, соучастие и пр. (Смирнова, 2025). Е.О. Смирнова доказала, что для возникновения у ребенка способности к сопереживанию, взаимопомощи очень важна специальная организация взрослыми общения детей между собой. У детей, которые испытывают трудности в общении со сверстниками, нередко наблюдается развитие таких черт, как агрессивность, грубость, обидчивость, неуверенность в себе (Смирнова, 2025, с. 115). А.В. Петровский рекомендовал «не ограждать ребенка от горестей и радостей взрослого человека, а делать его прямым их соучастником. Ведь соучастие — это эмоционально действенное включение в дела другого человека, это — сочувствие ему, сопереживание; это — преграда для развития равнодушия, черствости, эгоизма» (Петровский, 1981). Л.С. Выготский утверждает, что «ни одна моральная проповедь так не воспитывает, как живая боль, живое чувство. И в этом смысле аппарат эмоций является как бы специально приспособленным и тонким орудием, через которое легче всего влиять на поведение» (Выготский, 1996, с. 141).

Нравственные чувства возникают тогда, когда человек начинает понимать, чувствовать, учитывать в своих действиях и отношениях интересы и переживания других людей. В.В. Давыдов рассматривал умение учитывать чувства, интересы, желания других людей и ориентироваться на них при организации своего поведения основным психологическим новообразованием подросткового возраста, которое определяет сознательную регуляцию своих дел и поступков и служит основанием укрепления психологического здоровья.

4. Психологическое здоровье школьников зависит не столько от материального обеспечения школы, сколько от нравственной атмосферы, царящей в ней, от тех взаимоотношений всех участников образовательного процесса — учителей, учеников и их родителей, в которые входит ребенок, поступая в школу. В современной школе вместо пробуждения и развития у учеников культурных потребностей, определяющих нравственную направленность их формирующейся личности, акцентируется внимание на их успеваемости. Конечно, усвоение знаний — важнейший факт образования, но он не должен быть его основной целью. Л.С. Выготский обращал внимание на то, что усвоение знаний — это средство «вхождения» в культуру, ориентированное на развитие чувств, мыслей и социальных начал в человеке (Выготский, 1996, с. 241).

Забота о психологическом здоровье предполагает уважение и внимание к внутреннему миру школьника, к его чувствам, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, к сверстникам, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой, к его душевным переживаниям. Однако сложный комплекс субъективных переживаний школьника остается нередко без должного внимания и педагогов, и психологов. Благоразумные советы и наставления взрослых тогда, когда ребенок, подросток ожидает сочувствия, пытается им раскрыть, излить свои чувства, действуют на юную душу ужасно. Для каждого школьника любого возраста, а не только для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так важно доброжелательное внимание, обращенное учителем лично к нему.

5. Задача воспитания психологически здоровой личности может служить ориентиром во взаимодействии взрослых — родителей, воспитателей, педагогов — с родившимся, растущим

Дубровина, И.В., Леонова О.И. (2025)
 Феномен «субъективное благополучие» в контексте
 психологического здоровья личности
Вестник практической психологии образования,
 22(4), 98—114.

Dubrovina, I.V., Leonova O.I. (2025)
 The phenomenon of “subjective well-being” in the
 context of an individual's psychological health
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 98—114.

и взрослеющим человеком. Подход к воспитанию детей и школьников с позиции развития психологического здоровья их личности, очевидно, предполагает повышение требований к уровню профессионального, личностного и культурного развития участников образовательного процесса.

Список источников / References

1. Бондаревская, Е.В. (2007). Диалог культур и цивилизации в глобальном мире. Миссия и смыслы воспитания в кризисном обществе. В: *VII Международные Лихачевские научные чтения*. (с.328—329). СПб: СПбГУП. URL: https://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/Sbor_full/2007_rus.pdf (дата обращения: 08.09.2025).
 Bondarevskaya, E.V. (2007). Dialogue of cultures and civilizations in a global world. The mission and meanings of education in a crisis society. In: *XI International Likhachev Scientific Readings*. (pp. 328—329). St. Petersburg: SPbUHSS. (In Russ.). URL: https://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/Sbor_full/2007_rus.pdf (viewed: 08.09.2025).
2. Выготский, Л.С. (2017). *Записные книжки* (Е. Завершнева, Рене ванн дер Веера, общ. ред.). Москва: Канон.
 Vygotsky, L.S. (2017). *Notebooks of L.S. Vygotsky* (E. Zavershneva, Rene van der Veer, ds.). Moscow: Kanon. (In Russ.).
3. Выготский, Л.С. (1996). *Педагогическая психология*. М.: Педагогика.
 Vygotsky, L.S. (1996). *Educational Psychology*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
4. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. Проблемы развития психики*. М.: Педагогика.
 Vygotsky, L.S. (1983). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 3. Problems of development of the psyche*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
5. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Детская психология*. М.: Педагогика.
 Vygotsky, L.S. (1984). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 4. Child psychology*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
6. Грасиан, Б. (1991). *Карманный оракул или наука благоразумия*. Минск: БелСЭ.
 Gracián, B. (1991). *The Pocket Oracle or the Art of Prudence*. Minsk: BelSE.
7. Даль, В.И. (1980). *Толковый словарь живого великорусского языка. Т.1, 2. М.*
 Dahl, V.I. (1980). *Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language. Vols. 1, 2.* Moscow. (In Russ.).
8. Достоевский, Ф.М. (1999). *Дневник писателя*. СПб.: Азбука.
 Dostoevsky, F.M. (1999). *A Writer's Diary*. St. Petersburg: Azbuka. (In Russ.).
9. Дубровина, И.В. (2014). *Практическая психология в лабиринтах современного образования*. Москва: НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет».

Дубровина, И.В., Леонова О.И. (2025)
Феномен «субъективное благополучие» в контексте
психологического здоровья личности
Вестник практической психологии образования,
22(4), 98—114.

Dubrovina, I.V., Leonova O.I. (2025)
The phenomenon of “subjective well-being” in the
context of an individual's psychological health
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 98—114.

- Dubrovina, I.V. (2014). *Practical Psychology in the Labyrinths of Modern Education*. Moscow: NOU VPO “Moscow Psychological and Social University”. (In Russ.).
10. Дубровина, И.В. (2017). *Психологическое благополучие школьников*. М.: ЮРАЙТ.
Dubrovina, I.V. (2017). *Psychological Well-Being of Schoolchildren*. Moscow: YURAYT. (In Russ.).
 11. Ильин, И.А. (1998). *Путь к очевидности*. Москва: Республика.
Ilyin, I.A. (1998). *The Path to Evidentness*. Moscow: Respublika.
 12. Гаджиев, Г.А., Запесоцкий, А.С., Куделин, А.Б., Макаров, В.Л., Пиотровский, М.Б., Резник, Г.М., Степин, В.С., Юрьева, Т.С. (2010). Куда идет российская культура? Круглый стол. *Вопросы философия*, № 9, 3—59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15192505> (дата обращения: 10.10.2025).
Gadzhiev, G.A., Zapesotsky, A.S., Kudelina, A.B., Makarov, V.L., Piotrovsky, M.B., Reznik, G.M., Stepin, V.S., Yuryeva, T.S. (2010). *Where is Russian culture heading? Round table. Philosophical questions*, № 9, 3—59. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15192505> (viewed:10.10.2025).
 13. Лотман, Ю.М. (2003). *Воспитание души*. СПб., «Искусство — СПб».
Lotman, Y.M. (2003). *Education of the Soul*. St. Petersburg, “Iskusstvo — SPB”. (In Russ.).
 14. Маслоу, А. (2008). *Мотивация и личность*. СПб.: ПИТЕР.
Maslow, A. (2008). *Motivation and Personality*. St. Petersburg: PITER. (In Russ.).
 15. Петровский, А.В. (1981). *Дети и тактика семейного воспитания*. М.
Petrovsky, A.V. (1981). *Children and Family Education Tactics*. Moscow. (In Russ.).
 16. Пономаренко, В.А. (2010). *Нравственное небо*. М.: Текст.
Ponomarenko, V.A. (2010). *Moral Sky*. Moscow: Text. (In Russ.).
 17. Рубинштейн, С.Л. (1976). *Человек и мир. Проблемы общей психологии*. М.
Rubinstein, S.L. (1976). *Man and the World. Problems of General Psychology*. Moscow. (In Russ.).
 18. Семикин, В.В. (2002). *Психологическая культура в образовании человека: монография*. Санкт-Петербург: РГПУ.
Semikin, V.V. (2002). *Psychological Culture in Human Education: Monograph*. St. Petersburg: RSPU. (In Russ.).
 19. Скатов, Н.Н. (2010). *О культуре*. СПб.: СПб ГУПТ.
Skatov, N.N. (2010). *On Culture*. St. Petersburg: SPb GUP. (In Russ.).
 20. Покровский, В.И. (Ред.). (2001). *Словарь медицинских терминов — энциклопедический Том I*.
Pokrovsky, V.I. (Ed.). (2001). *Dictionary of Medical Terms — Encyclopedic Volume 1*. (In Russ.).

Дубровина, И.В., Леонова О.И. (2025)
Феномен «субъективное благополучие» в контексте
психологического здоровья личности
Вестник практической психологии образования,
22(4), 98—114.

Dubrovina, I.V., Leonova O.I. (2025)
The phenomenon of “subjective well-being” in the
context of an individual's psychological health
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 98—114.

21. Смирнова, Е.О. (2025). *Общение и его развитие в дошкольном возрасте*. М.: ЮРАЙТ.
Smirnova, E.O. (2025). *Communication and its development in early childhood in Early Childhood*. Moscow: YURAYT. (In Russ.).
22. Шадриков, В.Д. (2002). *Введение в психологию: Мир внутренней жизни человека*. М.
Shadrikov, V.D. (2002). *Introduction to Psychology: The World of a Person's Inner Life*. M. (In Russ.).
23. Шадриков, В.Д. (1994). *Деятельность и способности*. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=viecrh> (дата обращения: 10.10.2025).
Shadrikov, V.D. (1994). *Activity and Abilities*. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=viecrh> (viewed: 10.10.2025).
24. Шнейдер, Л.Б., Зыкова, М.Н. (2024). *Россия и Я: основы гражданско-патриотического воспитания школьников: учебно-методическое пособие*. Москва: Государственный университет просвещения. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=thraoa> (дата обращения: 02.11.2025).
Schneider, L.B., Zyкова, M.N. (2024). *Russia and Me: Fundamentals of Civic-Patriotic Education for Schoolchildren: A Teaching and Methodological Guide*. Moscow: State University of Education. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=thraoa> (viewed: 02.11.2025).

Информация об авторах

Ирина Владимировна Дубровина, доктор психологических наук, академик Российского авторского общества, профессор, профессор кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова» факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: dubrovinaiv@mgppu.ru

Олеся Игоревна Леонова, кандидат психологических наук, руководитель научно-методического центра сопровождения педагогических работников, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); исполнительный директор Федерации психологов образования России, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1440-5207>, e-mail: olesya_leonova@mail.ru

Information about the authors

Irina V. Dubrovina, Doctor of Psychological Sciences, Academician of the Russian Authors' Society, Professor, Professor of the Department of “Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov” of the Faculty of “Educational Psychology”, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: dubrovinaiv@mgppu.ru

Olesya I. Leonova, PhD in Psychology, Head of the Scientific and Methodological Center for Support of Teaching Staff, Moscow State University of Psychology and Education; Executive Director of the

Дубровина, И.В., Леонова О.И. (2025)
Феномен «субъективное благополучие» в контексте
психологического здоровья личности
Вестник практической психологии образования,
22(4), 98—114.

Dubrovina, I.V., Leonova O.I. (2025)
The phenomenon of “subjective well-being” in the
context of an individual's psychological health
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 98—114.

Federation of Educational Psychologists of Russia, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1440-5207>, e-mail: olesya_leonova@mail.ru

Поступила в редакцию 17.12.2025
Поступила после рецензирования 23.12.2025
Принята к публикации 24.12.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.12.17
Revised 2025.12.23
Accepted 2025.12.24
Published 2025.12.26

**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА
СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ | AXIOLOGICAL AND PERSON-CENTERED FOUNDATIONS
OF COLLABORATION AND INTERACTION IN EDUCATIONAL SETTINGS**

Научная статья | Original paper

**Восстановительная культура взаимоотношений в школе: понятие
и специфика**

Е.П. Афанасьев^{1,2}, О.Д. Гурина²✉

¹ Государственное бюджетное образовательное учреждение Школа № 1576, Москва, Российская Федерация

² Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ gurinaod@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Существует проблема ограниченности форматов взаимодействия и инструментов коммуникации в школе. Одним из решений могло бы стать развитие восстановительной культуры школы. **Цель.** Выявление предпосылок формирования восстановительной культуры школы. **Гипотеза.** Восстановительные программы, реализуемые в школе, создают предпосылки формирования восстановительной культуры, приводящие к изменениям взаимоотношений в школьной среде (восстановительный язык общения, развитие рефлексии, организационных процессов и др.). **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие учащиеся одиннадцатых классов образовательной школы (87 человек); работники школы (2 учителя старшей школы, 2 социальных педагога, 2 педагога-психолога, 1 заместитель директора), ведущие восстановительных программ (6 человек). Методами и методиками исследования стали авторский разработанный опросник, полуструктурированное интервью. **Результаты.** Результаты показали, что восстановительные программы, реализуемые в школе, создают предпосылки формирования восстановительной культуры. **Выводы.** Специфика применения восстановительных программ в школе связана с преодолением разрыва между ценностями членов школьного сообщества и моделями их взаимодействия. Восстановительные программы приносят в культуру сообщества новые смыслы и инструменты коммуникации, которые, с одной стороны, вступают в противоречие с устоявшейся системой взаимоотношений, а, с другой стороны,

Афанасьев Е.П., Гурина О.Д. (2025)
Восстановительная культура взаимоотношений в школе:
понятие и специфика
Вестник практической психологии образования, 22(4),
115—127.

Afanasyev E.P., Gurina O.D. (2025)
Restorative culture in school: concept and
specificity
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 115—127.

отвечают потребностям детей и взрослых в понимании, взаимоуважении и проявлении субъектности.

Ключевые слова: восстановительный подход, восстановительная культура в школе, ценности школьного сообщества, ведущие восстановительных программ, школьники

Для цитирования: Афанасьев, Е.П., Гурина, О.Д. (2025). Восстановительная культура в школе: понятие и специфика. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 115—127. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220408>

Restorative culture in school: concept and specificity

E.P. Afanasyev^{1,2}, O.D. Gurina²✉

¹ State Budgetary Educational Institution School № 1576, Moscow, Russian Federation

² Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ gurinaod@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. There is a problem of limited interaction formats and communication tools in schools. One solution could be to develop a restorative school culture. **Objective.** Identification of prerequisites for the formation of a restorative school culture. **Hypothesis.** Restorative programs implemented in schools create conditions for development restorative school culture, leading to changes in relationships within the school environment (restorative language of communication, development of reflection, organizational processes, etc.). **Methods and materials.** The study involved 11th grade students from an educational school (87 people), school staff (2 high school teachers, 2 social educators, 2 psychologists, and 1 deputy principal), and leaders of restorative programs (6 people). The study used an author-developed questionnaire and a semi-structured interview. **Results.** The results showed that the restorative programs implemented at the school create conditions for developing a restorative school culture. **Conclusions.** The specifics of the application of restorative programs in schools are related to overcoming the gap between the values shared by school community members and the models of their interaction. Restorative programs bring new meanings and communication tools to the community culture, which, on the one hand, contradict the established system of relationships, and on the other hand, meet the needs of children and adults for understanding, mutual respect, and self-expression.

Keywords: restorative approach, restorative culture in schools, the values shared by school community members, facilitators of restorative programs, students

For citation: Afanasyev, E.P., Gurina, O.D. (2025). Restorative culture in school: concept and specificity. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 115—127. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220408>

Введение

Традиционные методы реагирования на конфликтные ситуации в школе зачастую ориентированы исключительно на установление причин конфликта, поиск виновных и их наказание. Принятые в школе способы общения часто приводят к необходимости либо терпеть проявление агрессии в свой адрес, либо самому реагировать агрессивно, что создает предпосылки для роста количества конфликтов, их эскалации, появления травли и прочих негативных последствий. Это касается как учеников, так и учителей, представителей администрации и других сотрудников.

В качестве одного из альтернативных традиционному способу реагирования на конфликтные ситуации в школе рассматривается использование восстановительных практик (Карнозова, 2013; Коновалов, 2017; Максудов, 2012; Максудов, 2014; Пастухова, 2025; Пентин, 2014; Путинцева, Власова, 2021; Zehr, 1998; Christie, 2020; Hall, 2021). Помимо эффективного разрешения конфликтов, они позитивно влияют на уровень доверия между учителями и учениками, а также усиливают чувство принадлежности к школе (Афанасьев, 2024; McCluskey, 2018).

Актуальность исследования обусловлена как сформированным запросом на дальнейшее развитие профилактической работы с несовершеннолетними, в том числе и в восстановительном подходе, так и тем, что конфликтные и кризисные ситуации представляют собой часть более глобальной проблемы — ограниченности форматов взаимодействия и инструментов коммуникации в школе, отсутствия пространства для совместного обсуждения и разрешения важных для сообщества вопросов.

Представляется, что поиск ответов на эту проблему лежит в области более серьезных изменений — изменений культуры взаимоотношений в школе, в том числе насыщения ее восстановительными практиками. Таким образом, речь идет о восстановительной культуре взаимоотношений в школе.

На основе анализа отечественной и зарубежной научно-методической литературы было предложено определение восстановительной культуры взаимоотношений в школе — это культура, включающая в себя признанные и одобряемые сообществом школы ценности и принципы восстановительного подхода, закрепленные в нормах, реализуемые в восстановительных практиках и воплощенные в создании условий для уважительного общения и заботы о чувствах и потребностях окружающих (например, Положение о школьной службе примирения, Положение о Совете профилактики правонарушений, Программа воспитательной работы).

Целью нашего исследования стало выявление предпосылок формирования восстановительной культуры школы.

Ключевой исследовательский вопрос, который был поставлен перед нами: каковы основные предпосылки формирования восстановительной культуры в школе? В связи с чем решались следующие исследовательские вопросы: как воспринимается участие в восстановительных программах обучающимися школы и педагогами? Оказывает ли проведение восстановительных программ влияние на взаимоотношения их участников? Какие изменения (при их наличии) в школе можно рассматривать как предпосылки для формирования восстановительной культуры?

Материалы и методы

В качестве базы исследования была выбрана государственная бюджетная образовательная школа (ГБОУ Школа № 1576), где учатся дети в возрасте от трех (дошкольные группы) до 18 лет.

Исследование проводилось в одиннадцатых классах школы в период с ноября 2024 года по май 2025 года. Восстановительные программы «Круг сообщества» были проведены разово в каждом из классов в ноябре—декабре 2024 года. При этом важно отметить, что в школе периодически практикуется проведение таких программ, а также один из классов имеет психолого-педагогический уклон в обучении с практическими занятиями, в том числе в восстановительном подходе, поэтому на момент проведения исследования дети имели опыт участия в программах «Круг сообщества».

Кроме того, в указанных программах принимали участия сотрудники школы (7 человек), среди которых было 2 учителя, 2 социальных педагога, 2 педагога-психолога и представитель администрации. Опрос участников программ был проведен в мае 2025 года.

В качестве респондентов были привлечены шесть экспертов (ведущие восстановительных программ), прошедших специальное обучение, имеющих опыт проведения восстановительных программ в школах от трех до двадцати лет.

В каждом из выбранных одиннадцатых классов проводилась восстановительная программа «Круг сообщества» с идентичным перечнем вопросов, одинаковой длительности (1,5 часа).

Программы проводились педагогом-организатором школы, который является ведущим восстановительных программ, прошедшим соответствующее обучение.

Направленность программ была обусловлена предстоящими государственными экзаменами (ЕГЭ) и подготовкой к ним. Обучающиеся были заблаговременно осведомлены о том, что обсуждение вопросов подготовки к экзаменам пройдет в формате восстановительной программы. Перед началом проведения программы участники были осведомлены о добровольности участия в ней и ознакомлены с правилами программы:

- говорить по очереди, друг за другом по кругу (говорит только тот, у кого в руках символ слова);
- говорить с уважением (не использовать грубые слова, не давать унижительных и оскорбительных оценок окружающим и т.д.);
- слушать с уважением (не перебивать, не высмеивать ответы участников, не отвлекаться, не мешать выступающему говорить, не вставать и т.д.);
- стараться говорить искренне, от сердца;
- каждый участник может отказаться высказываться и передать слово другому участнику по очереди;
- не покидать круг до завершения программы.

На круге обсуждались следующие вопросы:

1. Как меня зовут, какое качество я больше всего ценю в себе и в других людях?
2. Какие трудности в подготовке к экзаменам я сейчас испытываю?

3. На какой балл по шкале от 1 до 10 я сейчас оцениваю уровень своей готовности? Ведущий пояснял, что можно оценивать совокупный уровень готовности по предметам и моральной готовности к прохождению экзаменов.
4. Что и когда я готов сделать, чтобы повысить названную цифру хотя бы на один балл? Чья помощь мне для этого нужна?
5. Обратная связь от участников.

Каждый из ответов записывался волонтером или самим ведущим программы на магнитно-маркерной доске для удобства участников. По согласованию с участниками ответы были сфотографированы и направлены детям для дальнейшего использования в процессе подготовки к экзаменам.

Процедура исследования

1. Для комплексной оценки восприятия восстановительных программ обучающимися и сотрудниками школы был использован метод опроса с дальнейшим качественным анализом.
2. Для выявления и оценки воздействия восстановительных программ на взаимоотношения обучающихся было проведено полуструктурированное интервью с экспертом (ведущим восстановительных программ), а также проведен опрос пяти экспертов.
3. Для выявления наличия нормативной базы проведения восстановительных программ был проведен обзорный анализ локальных актов нескольких школ города Москвы.

Методы эмпирического исследования

Анализ результатов опроса участников программ. Для проведения опроса участников в соответствии с сформулированными ранее исследовательскими вопросами был разработан опросник, позволяющий давать открытые ответы, а также выразить отдельное мнение или представить рекомендации по проведению восстановительных программ в школе.

Полуструктурированное интервью ведущего восстановительных программ. Был разработан гайд интервью, который включал в себя вопросы о самом эксперте (должность, опыт работы, опыт проведения восстановительных программ), вопросы, касающиеся специфики проведения восстановительных программ в школе, изменений взаимоотношений между участниками программ, а также вопросы, направленные на определение экспертом понятия восстановительной культуры.

Анализ результатов опросов экспертов. Для проведения опроса экспертов был также разработан опросник, направленный на получение информации о самом эксперте (должность, опыт работы, опыт проведения восстановительных программ), выявление его отношения к восстановительным программам, его оценки восприятия участниками программ и изменений в их взаимоотношениях и его определения понятия восстановительной культуры.

Тематический анализ результатов интервью и опросов с использованием метода конденсации смыслов и их описание в соответствии с исследовательскими задачами.

Результаты

В качестве респондента полуструктурированного интервью в исследовании участвовала ведущая восстановительных программ с опытом проведения таких программ в образовательных учреждениях более 15 лет, занимавшая должности руководителя районной и городской служб примирения, методиста городской службы примирения и преподавателя дисциплин в рамках магистратуры ФГБОУ ВО МГППУ «Восстановительный подход и медиативные технологии в образовании и системе профилактики социальных рисков» Н.В. Путинцева.

При анализе интервью было выделено несколько основных тем, которые описывают специфику проведения восстановительных программ, а также процессы и механизмы, связанные с формированием предпосылок восстановительной культуры, а именно:

- **соответствие восстановительных практик внутренним убеждениям.** По мнению эксперта, уже первое знакомство с ценностями восстановительного подхода стало поводом для внутреннего «преображения»;
- **центральный замысел восстановительных программ.** В качестве основного смысла восстановительных программ эксперт отмечает создание условий для взаимопонимания, т.е. восстановления коммуникации. Подчеркивая необходимость «очеловечить» взаимоотношения, эксперт определяет конфликт как ситуацию, которая «людям мешает слышать друг друга»;
- **ценности уважения и ответственности в восстановительном подходе.** Опора на ценности и принципы восстановительного подхода прослеживается практически в каждом ответе эксперта и является лейтмотивом всего интервью;
- **создание условий для процесса рефлексии.** Создание условий для запуска рефлексии эксперт указывает в качестве основной задачи ведущего восстановительных программ, прямо определяя свою роль в программе как «организатора рефлексии»: «Моя задача — создать безопасное пространство для рефлексии. И организовать вот эту рефлексию своего проживания жизни по отношению к другим людям»;
- **трансформация взаимоотношений участников восстановительных программ.** Тема изменений, возникающих во взаимоотношениях участников восстановительных программ, была сформулирована в форме исследовательского вопроса и вошла в гайд полуструктурированного интервью, а также в опросники, в связи с чем получила развитие в ответах ведущих восстановительных программ и их участников.

В результате анализа материалов опроса ведущих восстановительных программ было выделено также несколько основных тем:

- **личная и профессиональная мотивация ведущих в применении восстановительных программ.** Эксперты в целом отмечают согласованность восстановительных практик с их личными ценностями, оценивая восстановительные программы как этически обоснованный инструмент, противопоставленный формализму и карательным методам в педагогике;

- **представления экспертов о восприятии обучающимися восстановительных программ.** Ведущие восстановительных программ отмечают, что обучающиеся в основном демонстрируют позитивное отношение, особенно после завершения программ;
- **оценка изменений взаимоотношений участников образовательных программ;**
- **представления экспертов об ограничениях применения восстановительных программ.** В качестве основных трудностей включения восстановительных практик в школьную жизнь эксперты выделяют организационно-временные сложности, риски формализации, риски эмоционального выгорания самих ведущих;
- **представления экспертов о восстановительной культуре школы.**

Опрос обучающихся и педагогов проводился по единому опроснику, в том числе сообразно правилам программы Круг сообщества, на основе принципов информированности, добровольности, открытости и взаимоуважения.

Подавляющее большинство обучающихся (75%) заявили, что ранее не участвовали в восстановительных программах «Круг сообщества», 25% опрошенных заявили, что принимали участие в таких программах. Каждый из опрошенных сотрудников школы тоже хотя бы один раз участвовал в указанной программе.

Для оценки общего восприятия участия в программе респондентам было предложено ответить на следующий вопрос: «Опишите, пожалуйста, свои чувства во время участия в круге. Что было неожиданным, новым? Что было особенно ценным в этом формате обсуждения?». Ответы участников были условно разделены на три категории: положительные, нейтральные и отрицательные.

В качестве примеров положительных ответов можно привести: «Мне было комфортно в этом кругу и нравилось, что мы старались быть честными и могли узнать что-то новое друг о друге, некоторые хоть и плакали, но не было атмосферы грусти, наоборот, все старались поддержать друг друга, даже если общались раньше не очень хорошо»; «Самое удивительное было осознание, что большинство людей смогло проникнуться атмосферой, и откровенность людей в круге была поистине удивительной»; «Мне понравилась эта встреча и запомнилась надолго»; «Неожиданного ничего не было, но было особенно ценным услышать, что я не одна с определенными трудностями». К данной категории были отнесены и ответы, демонстрирующие положительную динамику восприятия: «Сначала было неловко делиться своими переживаниями со всеми, когда все могут меня видеть, но потом, когда все стали говорить, что на душе, то стало легче»; «Сидя в этом кругу, было неловко и даже странно, по ходу общения становилось легче, проще, даже моментами было весело»; «Администрация и классный руководитель немного смущали, но я смогла переосмыслить некоторые вещи и спокойно чувствовала себя под конец»; «В целом, мне все понравилось. Особенно ценным было сплочение и другие»; «Было круто, я не ожидал, что такое вообще возможно в общеобразовательной школе»; «Ценно то, что тебя точно выслушают. Были чувства спокойствия и доверия» и другие.

К категории нейтральных ответов отнесены такие как: «Все норм»; «Опыт»; «Ничего, обычное общение».

К отрицательным отнесены ответы, демонстрирующие открытый дискомфорт, скуку, раздражение: «Куда я попал, зачем я здесь, пустая трата времени»; «Ничего нового, чувство скуки и неприязни».

Обсуждение результатов

Обобщая содержание, выделенное в рамках тематического анализа интервью эксперта, можно отметить, что все ключевые темы интервью находят свое отражение как в выводах экспертов, так и в ответах обучающихся, участвующих в опросе, и представляют большую значимость для нашего исследования. Однако, важнейшим результатом анализа данного интервью представляется именно демонстрация механизма создания условий для запуска и поддержания процесса рефлексии участников восстановительных программ.

Представления эксперта об изменениях во взаимоотношениях складывались в том числе из отзывов участников программ: «Встречала через несколько лет родителей или педагогов, детей, они говорили: “Знаете, какие мы стали дружные после этого круга, вот сейчас каникулы, а мы не можем дождаться, чтобы увидеться друг с другом”».

Эксперт указывает на то, что изменения во взаимоотношениях не ограничиваются установлением дружелюбной атмосферы в сообществе и распространяются в том числе на общение в рамках учебных занятий: «Педагоги отмечают, что после круга дети не боятся высказываться на уроке по предмету, уже никто так не унижает друг друга, нет буллинга, уважительное общение... обращение по именам». Такого рода изменения отмечают и другие эксперты, участвовавшие в опросе: «Оздоровление атмосферы в классе, улучшение климата в классе, повышение сплоченности»; «Есть классы, в которых дети перенимали практики и сами делали запросы на проведение, например, медиации. Есть классы, в которых работали круги. Количество видимых конфликтов снижалось. Изменения можно было заметить через некоторое время или узнать от классного руководителя». Здесь и далее речь идет уже о качественных изменениях, связанных с присвоением членами сообщества инструментов восстановительных практик: «Есть плохие примеры, в которых учитель берет саму форму восстановительных программ, но не разделяет ценности и принципы восстановительного подхода. Это всегда приводит к «лобному месту», коллективному осуждению в кругу. Но есть и хорошие примеры, в которых учителя в каком-то смысле даже могут дать фору психологу за счет иного контакта с классом. Такие учителя будто пришли в школу с ценностями восстановительного подхода и только потом о нем узнают. Встречал случаи, где проведение кругов и восстановительной медиации классным руководителем с начала пятого класса привело к закреплению данного способа реагирования на ситуации у детей. К концу пятого класса дети собирали круги на переменах самостоятельно».

Присвоение инструментов восстановительных практик и включение их в обыденную коммуникацию может происходить и на более глубоком уровне: «После участия в восстановительных программах некоторые учителя затем хотели обучаться восстановительному подходу, а ученики стремились стать волонтерами школьной службы примирения». Некоторые из опрошенных учащихся также отметили ряд изменений во взаимоотношениях: «Стала менее напряженная атмосфера в классе»; «Атмосфера стала более дружной, у нас много общего»; «Класс стал восприниматься по-другому»; «Я стала

относиться к некоторым одноклассникам лояльнее и с пониманием»; «Мы узнали друг друга с другой стороны»; «Начала общаться с другими одноклассниками»; «Ничего особо не поменялось, мне просто стало проще общаться». Эти и другие ответы обучающихся дают представление о том, что восприятие ими изменений во взаимоотношениях касается разных аспектов этих отношений — от изменения психологической атмосферы до изменения количества и качества контактов с одноклассниками.

Определения восстановительной культуры, которые приводили эксперты, формулировались и как ассоциации, и как понятийные описания, во всех случаях опираясь на систему ценностей восстановительного подхода.

Обобщая результаты опроса ведущих восстановительных программ, можно предположить, что изменения во взаимоотношениях их участников касаются улучшения психологической атмосферы сообщества, снижения количества конфликтных ситуаций, проявлений травли и т.д. При этом на содержательном уровне такие взаимоотношения обогащаются инструментами (форматами, практиками, специфическим языком) восстановительной коммуникации.

В результате исследования выявлены следующие эффекты воздействия восстановительных программ на взаимоотношения между участниками на основе качественного исследования:

- доминирующая положительная оценка участников в отношении восстановительных программ;
- улучшение психологического климата;
- повышение уровня готовности к общению;
- случаи присвоения и самостоятельного использования элементов восстановительных практик учениками и педагогами;
- тенденции включения восстановительных практик в регулярную деятельность специалистов психологических служб, в том числе через профессиональное обучение подходу;
- изменения языка и форм коммуникации членов сообщества, связанные с участием в восстановительных практиках.

Проведенное исследование подтвердило справедливость гипотезы о том, что восстановительные программы, реализуемые в школе, создают предпосылки формирования восстановительной культуры.

Заключение

Возникнув на почве критики существующих моделей правосудия, восстановительный подход эволюционировал в универсальную концепцию, применимую в различных областях человеческих отношений. Естественным образом подход распространился за рамки криминальных ситуаций, связанных в том числе с тяжкими преступлениями, и стал использоваться в разрешении конфликтных и кризисных случаев в образовательных и социальных учреждениях.

Афанасьев Е.П., Гурина О.Д. (2025)
Восстановительная культура взаимоотношений в школе:
понятие и специфика
Вестник практической психологии образования, 22(4),
115—127.

Afanasyev E.P., Gurina O.D. (2025)
Restorative culture in school: concept and
specificity
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 115—127.

Данное исследование представляет собой попытку еще одного небольшого шага вперед и в сторону от конфликтных и кризисных ситуаций, попытку описать специфику применения восстановительных практик в естественной среде человеческих отношений, в школе.

Исследование частично продемонстрировало некоторые предпосылки формирования восстановительной культуры в школе. Для успешного включения восстановительных практик в образовательную организацию важно, чтобы они стали частью школьной культуры. Ниже перечислены критерии оценки уровня включения восстановительных практик в школьную культуру: нормативное закрепление, формирование традиций и ритуалов, единство ценностей и поддержка сообщества, учет запросов участников образовательного процесса, регулярное применение восстановительных практик, инфраструктурные изменения.

Восстановительные практики действительно положительно воспринимаются большинством участников, востребованы сообществом и могут быть использованы как форматы для обсуждения важных тем и разрешения конфликтов.

При этом в качестве признаков ограничения возможностей формирования восстановительной культуры в школе в рамках исследования выявлены случаи негативного отношения к участию в программах, риски использования формы восстановительных практик без понимания и реализации ценностей подхода, организационные трудности, риск эмоционального выгорания ведущих, а также ограничения, связанные с противоречием традиционной школьной культуре.

Однако для перехода от предпосылок, от точечных позитивных, но очень ограниченных инициатив к устойчивым реальным проявлениям восстановительной культуры в школе необходима системная и длительная работа по преодолению различных ограничений.

Ограничения. Восстановительная программа «Круг сообщества» проводилась по одному разу в каждой из групп, тогда как однократное участие в программе не является достаточным для очевидной трансформации устоявшихся паттернов во взаимоотношениях. Представляется, что в связи с этим обстоятельством 73,7% учеников не отметили значимых изменений во взаимоотношениях, частично аргументируя это изначально хорошими отношениями. Однако данные ограничения во многом преодолевались нами посредством обращения к опыту экспертов, предоставляющих информацию о результатах регулярного проведения восстановительных программ.

Limitations. The Circle of Community restorative program was conducted once in each of the groups, while a one-time participation in the program is not sufficient for an obvious transformation of established patterns in relationships. It seems that, due to this circumstance, 73.7% of students did not note significant changes in relationships, partly arguing this with initially good relationships. However, these limitations were largely overcome by us by turning to the experience of experts providing information on the results of regular implementation of restorative programs.

Список источников / References

1. Афанасьев, Е.П. (2024). Отношение сотрудников школ к использованию в работе восстановительных практик. В.: *Психология и право в современной России. Коченовские чтения: Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической*

Афанасьев Е.П., Гурина О.Д. (2025)
Восстановительная культура взаимоотношений в школе:
понятие и специфика
Вестник практической психологии образования, 22(4),
115—127.

Afanasyev E.P., Gurina O.D. (2025)
Restorative culture in school: concept and
specificity
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 115—127.

- психологии с международным участием* (с. 281—282). Москва: МГППУ. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/kochenovskie_chteniya_2024/kochenovskie_chteniya_2024.pdf (дата обращения 18.07.2025).
Afanasyev, E.P. (2024). Attitude of school staff to the use of restorative practices in their work. In: *Psychology and law in modern Russia. Kochenovsky readings: Collection of abstracts of participants of the All-Russian conference on legal psychology with international participation* (p. 281). Moscow: MGGPU. Publ. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/kochenovskie_chteniya_2024/kochenovskie_chteniya_2024.pdf (viewed: 18.07.2025).
2. Бусыгина, Н.П. (2022). *Качественные и количественные методы исследований в психологии: учебник для вузов*. М.: Юрайт.
Busygina, N.P. (2022). Qualitative and quantitative research methods in psychology: a textbook for universities. Moscow: Urait. (In Russ.).
 3. Зер, Х. (1998). *Восстановительное правосудие: Новый взгляд на преступление и наказание*. Пер. с англ. М.: Центр “Судебно-правовая реформа”.
Zehr, H. (1998). Trans. from Eng. Moscow: Center “Judicial and Legal Reform”. (In Russ.).
 4. Карнозова, Л.М. (2015). Российские институты обращения с несовершеннолетними, находящимися в конфликте с законом: педагогика и право. *Вестник восстановительной юстиции*, № 12, 25—40. URL: https://www.8-926-145-87-01.ru/wp-content/uploads/2014/08/Vestnik-12-end.indd_.pdf (дата обращения 18.07.2025).
Karnozova, L.M. (2015). Russian Institutions for Treatment of Minors in Conflict with the Law: Pedagogy and Law. *Bulletin of Restorative Justice*, 12, 25—40. URL: https://www.8-926-145-87-01.ru/wp-content/uploads/2014/08/Vestnik-12-end.indd_.pdf (viewed: 18.07.2025).
 5. Коновалов, А.Ю. (2017). Роль педагога-психолога в воспитательной работе в школе в рамках восстановительного подхода. *Вестник практической психологии образования*, 14(1), 23—25.
URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n1/Kononovlov (дата обращения 18.07.2025).
Kononovlov, A. Y. (2017). The role of a teacher-psychologist in educational work at school within the framework of a restorative approach. *Bulletin of practical psychology of education*, 14(1), 23—25. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n1/Kononovlov (viewed: 18.07.2025). (In Russ.).
 6. Максудов, Р.Р. (2012). Базовые элементы концепции восстановительной медиации. *Психология и право*, 2(4), 1—9.
https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2012_n4/56613 (дата обращения 18.07.2025).
Maksudov, R.R. (2012). Basic Elements of the Concept of Restorative Mediation. *Psychology and Law*, 2(4), 1—9. (In Russ.). https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2012_n4/56613 (viewed: 18.07.2025).
 7. Максудов, Р.Р. (2014). *Восстановительное правосудие: практическое руководство*. М.: МОО Центр “Судебно-правовая реформа”.

Афанасьев Е.П., Гурина О.Д. (2025)
Восстановительная культура взаимоотношений в школе:
понятие и специфика
Вестник практической психологии образования, 22(4),
115—127.

Afanasyev E.P., Gurina O.D. (2025)
Restorative culture in school: concept and
specificity
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 115—127.

- Maksudov, R.R. (2014). Restorative Justice: A Practical Guide. Moscow: International Public Organization Center “Judicial and Legal Reform” (In Russ.).
8. Пастухова, Е.Г. (2025). От наказания к диалогу: практика школьных служб примирения. *Социальная психология и общество*, 16(2), 155—176. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160210>
Pastuhova, E.G. (2025). From Punishment to Dialogue: The Practice of School Reconciliation Services. *Social Psychology and Society*, 16(2), 155—176. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2025160210>
9. Пентин, А.А. (2014). Восстановительная культура в школе. Продолжение дискуссии. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*, 6(1), 28—36. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060105>
Pentin, A.A. (2014). Restorative Culture in School. Discussion Continued. *Psychological science and education psyedu.ru*, 6(1), 28—36. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060105>
10. Путинцева, Н.В., Власова, Н.В. (2021). Восстановительная программа «Круг сообщества» в профилактике девиантного поведения подростков в условиях ЦССВ. *Вестник практической психологии образования*, 18(3), 10—17. <https://doi.org/10.17759/bppe.2021180301>
Putinceva, N.V., Vlasova, N.V. (2021). The restorative program “Circle of Community” in the prevention of deviant behavior of adolescents in the conditions of the CSSV. *Bulletin of practical psychology of education (Russia)*, 18(3), 10—17. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2021180301>
11. Christie, N. (2020). If schools didn’t exist: a study in the sociology of schools. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/12093.001.0001>
12. Hall, B.A., Keeney, A.J., Engstrom, D.W., Brazzel, P. (2021). Confronting the traditional system: a qualitative study on the challenges to school based restorative practices policy implementation. *Contemporary Justice Review*, 24(3), 361—383. <https://doi.org/10.1080/10282580.2021.1931844>
13. McCluskey, G. (2018). Restorative Approaches in Schools: Current Practices, Future Directions. *Educational Review*, 70 (1), 1—18. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71559-9_29

Информация об авторах

Евгений Павлович Афанасьев, магистр психологии, педагог-организатор, юрисконсульт Государственного бюджетного образовательного учреждения (ГБОУ) Школа № 1576, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7715-627X>, e-mail: evgeny86@inbox.ru

Гурина Оксана Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии и права, факультет Юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); главный эксперт,

Афанасьев Е.П., Гурина О.Д. (2025)
Восстановительная культура взаимоотношений в школе:
понятие и специфика
Вестник практической психологии образования, 22(4),
115—127.

Afanyasyev E.P., Gurina O.D. (2025)
Restorative culture in school: concept and
specificity
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 115—127.

Московский исследовательский центр (ГБУ г. Москвы «МИЦ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4369-5450>, e-mail: gurinaod@mgppu.ru

Information about the authors

Evgeny P. Afanyasyev, Master of Psychology, teacher-manager, legal adviser of the State Budgetary Educational Institution (GBOU) School № 1576, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7715-627X>, e-mail: evgeny86@inbox.ru

Oksana D. Gurina, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Chair of Legal and Forensic Psychology and Law, Department of Legal and Forensic Psychology, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4369-5450>, e-mail: godgur@yandex.ru

Вклад авторов

Афанасьев Е.П. — идеи исследования; планирование исследования; проведение исследования; сбор и анализ данных, написание и оформление рукописи.

Гурина О.Д. — идеи исследования; планирование исследования; написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Evgeniy P. Afanyasyev — ideas; planning of the research; conducting the research; collecting and analyzing data, writing and design the manuscript.

Oksana D. Gurina — ideas; planning of the research; writing and design the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 19.07.2025
Поступила после рецензирования 13.09.2025
Принята к публикации 10.11.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.07.19
Revised 2025.09.13
Accepted 2025.11.10
Published 2025.12.26

**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА
СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ | AXIOLOGICAL AND PERSON-CENTERED FOUNDATIONS
OF COLLABORATION AND INTERACTION IN EDUCATIONAL SETTINGS**

Научная статья | Original paper

**Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—подросток»
как средство коррекции компьютерной зависимости**

Ю.В. Братчикова¹✉, Е.Е. Чурочкина²

¹ Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация

² Березовское муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2», Свердловская область, г. Березовский, Российская Федерация

✉ bratuv@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Широкое распространение компьютерных технологий повлекло возникновение зависимостей. Психологические особенности подростков делают их восприимчивыми к аддиктивному поведению. Роль родителей зачастую сводится к формальному контролю и реализации социальных требований по отношению к подросткам. К сожалению, большинство родителей не задумывается о построении взаимоотношений со своими детьми, которые влияют на возникновение компьютерных аддикций. Анализ причин злоупотребления подростками компьютерными играми помогает определить приемы оптимизации взаимодействия подростка с родителями для усиления эффективности коррекции. **Цель.** Выявить возможность коррекции компьютерной зависимости у подростков через оптимизацию взаимодействия в диаде «родитель—подросток». **Гипотеза.** Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—подросток» является эффективным средством коррекции компьютерной зависимости у подростков. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 50 подростков и их родители. Диагностика проявления компьютерной игровой зависимости у подростков проводилась с помощью таких методик, как тест-опросник степени увлеченности компьютерными играми А.В. Гришиной, опросник «Уровень компьютерной игровой зависимости» О.М. Видовой. **Результаты.** Анализ результатов позволяет сделать вывод об эффективности приемов оптимизации

Братчикова Ю.В., Чурочкина Е.Е. (2025)

Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—подросток» как средство коррекции компьютерной зависимости

Вестник практической психологии образования, 22(4), 128—142.

Bratchikova Y.V., Churochkina E.E. (2025)

Optimization of interaction in the parent—teenager dyad as a means of correcting computer addiction

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 128—142.

взаимодействия родителей с подростком в решении проблемы коррекции зависимости подростков от компьютерных игр. **Выводы.** Проведенное исследование показало эффективность оптимизации взаимодействия в диаде «родитель—подросток» в решении проблемы нивелирования зависимости подростков от компьютерных игр. Использование родителями при взаимодействии с подростками приемов, предполагающих активное слушание как навыка ведения дискуссии; использование «я—позиции» как постоянного способа общения с подростком и приемов коммуникации, учитывающих особенности психического развития ребенка, позволяет снизить уровень компьютерной зависимости подростка, так как обеспечивает доверительные отношения внутри семьи, помогает создать для подростка безопасное пространство дома.

Ключевые слова: игровая зависимость, коррекция зависимости, диада «родитель—подросток», приемы взаимодействия, программа обучения родителей

Для цитирования: Братчикова, Ю.В., Чурочкина, Е.Е. (2025). Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—подросток» как средство коррекции компьютерной зависимости. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 128—142.
<https://doi.org/10.17759/bppe.2025220409>

Optimization of interaction in the parent—teenager dyad as a means of correcting computer addiction

Y.V. Bratchikova¹ ✉, E.E. Churochkina²

¹ Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

² Berezovsky Municipal Autonomous Educational Institution Secondary School No. 2, Sverdlovsk Region, Berezovsky, Russian Federation

✉ bratuv@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The widespread use of computer technology has led to the emergence of addictions. Psychological characteristics of adolescents make them susceptible to addictive behavior. The role of parents is often reduced to formal control and implementation of social requirements in relation to adolescents. Unfortunately, most parents do not think about building relationships with their children, which affect the emergence of computer addictions. Analysis of the causes of adolescent abuse of computer games helps to identify techniques for optimizing the interaction of the teenager with his parents to increase the effectiveness of correction. **Objective.** To identify the possibility of correcting computer addiction in adolescents through optimization of interaction in the “parent—teenager” dyad. **Hypothesis.** Optimization of interaction in the “parent—teenager” dyad is an effective means of correcting

Братчикова Ю.В., Чурочкина Е.Е. (2025)

Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—подросток» как средство коррекции компьютерной зависимости

Вестник практической психологии образования, 22(4), 128—142.

Bratchikova Y.V., Churochkina E.E. (2025)

Optimization of interaction in the parent—teenager dyad as a means of correcting computer addiction

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 128—142.

computer addiction in adolescents. **Methods and materials.** The study involved 50 adolescents and their parents. Diagnostics of computer gaming addiction in adolescents was carried out using such methods as the test questionnaire of the degree of passion for computer games by A.V. Grishina, the questionnaire “Level of computer gaming addiction” by O.M. Vidova. **Results.** The analysis of the results allows us to draw a conclusion about the effectiveness of methods for optimizing the interaction of parents with a teenager in solving the problem of correcting the addiction of teenagers to computer games. **Conclusions.** The study showed the effectiveness of optimizing the interaction in the parent—teenager dyad in solving the problem of leveling the addiction of teenagers to computer games. The use of methods by parents when interacting with teenagers that involve active listening as a skill for conducting a discussion; the use of the “I—position” as a constant way of communicating with a teenager and communication methods that take into account the peculiarities of the child's mental development, allows us to reduce the level of computer addiction of a teenager, as they ensure trusting relationships within the family, help create a safe space for the teenager at home.

Keywords: game addiction, addiction correction, parent—adolescent dyad, interaction techniques, parent education program

For citation: Bratchikova, Y.V., Churochkina, E.E. (2025). Optimization of interaction in the parent—teenager dyad as a means of correcting computer addiction. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 128—142. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220409>

Введение

Широкое распространение компьютерных технологий повлекло возникновение зависимостей. Компьютерная аддиктивность была впервые описана в 1995 году в Америке психиатром А. Голдбергом. В 2018 году Всемирная организация здравоохранения включила игровое расстройство в перечень международной классификации болезней. Основы проблемы зависимости от компьютерных игр, механизмов и стадий ее формирования были заложены в трудах А.Е. Войскунского, А.И. Голдберга, М. Оржак, Г.У. Солдатовой, К.С. Янг и др.

Основываясь на зарубежных трудах, можно сделать вывод о том, что нет общепринятой терминологии по этому вопросу. В 1999 году обозначены критерии диагностики зависимости от компьютерных игр, но в 2014 году ученые сделали вывод, что стандарта классификации интернет-зависимости не существует, но была выявлена связь развития зависимости с социально-демографическими факторами. В 2022 году компьютерная зависимость была включена в международный перечень классификации болезней.

Психология киберзависимости в России представлена психологией интернет-зависимости, в которую часто включается зависимость от компьютерных игр. Отечественные ученые обратились к этой проблеме в начале 2000-х годов, что связано с массовым освоением и распространением компьютерных технологий. Имеется большое количество публикаций, в которых делаются попытки описать личностные характеристики кибераддиктов (Гребенникова, 2017; Гришина, Волкова, 2019; Стельмах, Керимова, 2024), изучаются социальные и психологические аспекты

Братчикова Ю.В., Чурочкина Е.Е. (2025)

Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—подросток» как средство коррекции компьютерной зависимости

Вестник практической психологии образования, 22(4), 128—142.

Bratchikova Y.V., Churochkina E.E. (2025)

Optimization of interaction in the parent—teenager dyad as a means of correcting computer addiction

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 128—142.

техногенной зависимости (Богачева, Войскунский, 2018; Кочетков, 2016). В настоящее время существует большое количество работ, посвященных причинам формирования, симптомам и стадиям, классификации компьютерной зависимости (Герасименко, Старицина, 2023; Гребенникова, 2017; Солдатова, 2013).

В широком смысле под киберзависимостью понимают компьютерную зависимость вообще, в узком — зависимость от компьютерных игр. Мы под киберзависимостью будем понимать вид девиантного поведения, в основе которого лежит склонность к уходу от реальности с помощью изменения собственного психического состояния путем фиксации внимания на взаимодействии с компьютерными игровыми программами или с другими игроками через эти программы (Набойченко, Окунева, 2016). Компьютерная зависимость сопровождается значительными личностными изменениями подростка, происходит формирование дегуманизированной зависимой личности, в функционировании которой заложена аутодеструкция. Последствия компьютерной зависимости необходимо рассматривать на биологическом, психологическом, социальном и духовном уровнях (Богачева, Войскунский, 2018; Видова, 2016; Короленко, Дмитриева, 2001; Кочетков, Воложаева, 2021; Малыгин, Меркурьева, 2020).

Психологические особенности подростков делают их особенно восприимчивыми к аддиктивному поведению (Шалагинова, Декина, Ключева, 2023). Становится актуальной тема насилия и агрессии, которая проявляется в открытой или замаскированной форме (компьютерные игры). В настоящее время выявлены симптомы киберзависимости. К физическим симптомам относят дискомфорт в глазах, головные боли, боли в спине, нарушение режима питания и сна, пренебрежение личной гигиеной. К психологическим — прекрасное самочувствие во время игры, резкое ухудшение состояния при недоступности интернета, нервозность от прекращения игры, пренебрежение общением с друзьями и членами семьи, проблемы с учебой, склонность лгать в критических случаях, отрыв от реальности, проявления агрессии, гнева.

В процессе исследования мы выделили несколько характерных особенностей зависимости от компьютерных игр в подростковом возрасте. Во-первых, виртуальный мир выступает для подростка ярким, динамичным, создает иллюзорное ощущение безопасности и вседозволенности, постепенно вытесняет реальность, что особенно опасно для подростка в силу возрастных изменений, формирования жизненных принципов, моральных устоев. Во-вторых, индивидуально-личностными качествами подростков, которые являются детерминантами зависимого поведения, являются такие, как слабая адаптивная способность, склонность к отклоняющимся формам поведения, негативное отношение к себе, низкая самооценка, неприятие родителей и их методов воспитания, дисгармония с окружающим миром и людьми (Видова, 2016; Гребенникова, 2017; Гришина, 2014; Котова, Хасанова, 2017; Малыгин, Меркурьева, 2020).

Особый интерес в контексте нашего исследования имеют работы, рассматривающие семейные факторы в качестве причин закрепления компьютерной зависимости у подростков. Так, в современных работах отмечается, что проблемы в семье оказывают прямое влияние на частоту и длительность игровых сессий, а также являются одним из главных социальных

Братчикова Ю.В., Чурочкина Е.Е. (2025)

Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—подросток» как средство коррекции компьютерной зависимости

Вестник практической психологии образования, 22(4), 128—142.

Bratchikova Y.V., Churochkina E.E. (2025)

Optimization of interaction in the parent—teenager dyad as a means of correcting computer addiction
Bulletin of Psychological Practice in Education,

22(4), 128—142.

факторов, формирующих зависимость подростка от компьютерных игр на фоне недостатка общения и взаимопонимания с родителями и значимыми людьми. Большинство родителей сводят свою родительскую функцию к предъявлению подросткам социальных требований и формальному контролю, не задумываясь о построении взаимоотношений со своими детьми, что напрямую влияет на возникновение у детей компьютерных аддикций (Братчикова, Смахова, 2023; Герасименко, Старицина, 2023; Набойченко, Окунева, 2016). Ситуация усугубляется тем, что родители таких подростков зачастую сами подвержены подобной зависимости (Чурочкина, Братчикова, 2022).

Кроме того, теоретические и практические аспекты данной проблемы в рамках психолого-педагогического сопровождения недостаточно проработаны. Мы выявили, что семья оказывает влияние на формирование зависимости от компьютерных игр, но в то же время с помощью и при активном участии родителей коррекция становится гораздо эффективнее. Поэтому привлечение родителей является важной задачей педагога-психолога при проведении коррекции зависимости от компьютерных игр (Братчикова, Смахова, 2023; Герасименко, Старицина, 2023; Чурочкина, Братчикова, 2022).

Существует достаточное количество трудов, посвященных профилактике компьютерной зависимости. В качестве причин, запускающих механизм формирования компьютерной зависимости, определяют характер детско-родительских отношений и характер взаимоотношений со сверстниками (Братчикова, Маслова, 2022; Герасименко, Старицина, 2023). Включение родителей в процесс коррекции имеет один существенный эффект: оно изменяет негативное восприятие подростка. Включение родителей позволяет подростку понять, что он не единственный «смотритель» ситуации, и что он объединяет всех членов семьи. Большинство программ коррекции киберзависимости предусматривают лишь незначительное участие родителей в процессе. Из всех проанализированных нами программ лишь Т.П. Филатова полноценно подключает родителей к практикам работы с подростками, что формирует и укрепляет взаимопонимание в семье, помогает создавать безопасное пространство для подростка в образовательном учреждении и дома (Филатова, 2020). Такой подход, на наш взгляд, постепенно возвращает подростка из виртуального мира в реальный.

Анализ причин возникновения у подростка зависимости от компьютерных игр позволяет определить приемы взаимодействия подростка с родителями для повышения эффективности коррекции. Цель исследования: выявить возможность коррекции компьютерной зависимости у подростков через оптимизацию взаимодействия в диаде «родитель—подросток». Гипотеза: оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—подросток» является эффективным средством коррекции компьютерной зависимости у подростков.

Материалы и методы

Исследование построено по типу психолого-педагогического эксперимента, направленного на оптимизацию взаимодействия в диаде «родитель—подросток» как средства коррекции компьютерной зависимости у подростков.

Основным инструментом реализации психолого-педагогического эксперимента стала разработанная нами программа психолого-педагогического просвещения родителей, целью

Братчикова Ю.В., Чурочкина Е.Е. (2025)

Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—подросток» как средство коррекции компьютерной зависимости

Вестник практической психологии образования, 22(4), 128—142.

Bratchikova Y.V., Churochkina E.E. (2025)

Optimization of interaction in the parent—teenager dyad as a means of correcting computer addiction
Bulletin of Psychological Practice in Education,

22(4), 128—142.

которой является обучение родителей эффективным приемам взаимодействия в диаде «родитель—ребенок».

Задачи программы: сформировать у родителей умение выстраивать партнерские отношения с детьми; развить способность к пониманию состояний и интересов друг друга, способность к эмпатии; выработать навыки предотвращения и разрешения конфликтных ситуаций; сформировать умение использовать адаптивные способы поведения; совершенствовать умение формировать и поддерживать адекватную самооценку детей.

Продолжительность реализации программы — 4 месяца (16 занятий), продолжительность занятия — 90 минут. Структура каждого занятия включает: ритуал приветствия, разминка, основной этап, рефлексия.

Темы встреч с родителями: «Компьютер — плюсы и минусы», «Потребности ребенка в семье», «Мастерство бесконфликтного общения: Я—высказывание», «Активное слушание», «Сделай себя счастливее» и др. На встречах использовались методы активного обучения: проблемная лекция, мозговой штурм, дискуссия, решение кейсов. Ролевые игры как техника психодрамы использовалась нами в качестве приема для проигрывания вариантов поведения, чтобы сформировать конкретные поведенческие стандарты, которые будут осуществлять внутреннюю барьерную функцию. Методы мозгового штурма и групповой дискуссии позволили прояснить позиции участников или изменить первоначальное мнение. Также использовались психогимнастические упражнения для поддержания необходимой атмосферы, методы релаксации для стабилизации эмоционального состояния участников. Организовывалась работа в малых группах, целью которой является предоставление каждому из участников возможности попробовать свои силы в предлагаемом задании.

В содержание программы включены приемы, направленные на формирование у родителей навыка эффективного взаимодействия с ребенком. За основу взяты: программа психологической коррекции компьютерного игрового аддикта (Т.П. Филатова), программа оптимизации самоотношения подростков (Ю.В. Братчикова, А.А. Маслова).

Во-первых, обучение приемам активного слушания, которое включает в себя полное присутствие в диалоге, искреннюю заинтересованность, «я—высказывания», объединения для совершения совместных действий, осуществлялось нами, чтобы сформировать у родителей умение выстраивать партнерские отношения с детьми, развить способность к пониманию состояний и интересов друг друга, а, следовательно, укрепить фундамент доверительных эмоционально-близких отношений.

Во-вторых, обучение приемам объяснения причины и последствия своих требований, выражению благодарности еще до выполнения просьбы, предоставление выбора там, где его обычно нет, «я—высказываниям», способствовало выработке навыка по предотвращению и разрешению конфликтных ситуаций. Подобный способ коммуникации позволяет корректно выразить свое мнение, дать понять, что не ребенок является причиной негативных эмоций, а лишь его поступки, что также работает на формирование положительного самоотношения.

Такие приемы, как эффективная похвала, воздержание от суждений и советов, слушание с целью понять, разобраться в ситуации, открытые вопросы, помогли совершенствовать у родителей умение формировать и поддерживать адекватную самооценку детей.

В качестве участников программы психолого-педагогического просвещения родителей к исследованию были приглашены 50 родителей подростков, имеющих компьютерную зависимость.

Оценка компьютерной зависимости у подростков на этапе формирования выборки и этапе проверки экспериментального воздействия осуществлялась с помощью теста-опросника степени увлеченности компьютерными играми (Гришина, 2014) и опросника «Уровень компьютерной игровой зависимости» (Видова, 2016). Подростки (25 человек), имеющие компьютерную зависимость, родители которых приняли участие в просветительской программе, составили экспериментальную группу. В качестве контрольной группы выступили 25 подростков, имеющих компьютерную зависимость, родители которых не принимали участие в программе.

Результаты

После проведения программы, направленной на оптимизацию взаимодействия в диаде «родитель—подросток» была осуществлена повторная оценка компьютерной зависимости у подростков. Полученные результаты (рис. 1) показали, что в экспериментальной группе по шкале эмоционального отношения к компьютерным играм произошло снижение на 15,5%. После реализации программы у участников в экспериментальной группе средний показатель снизился до 48%, что характеризует высокий уровень эмоциональной привлекательности компьютерных игр для участников и позволяет отнести их к группе риска. В контрольной группе изменения незначительные (1%). 42% участников экспериментальной группы достигли естественного показателя. Эти подростки считают компьютерные игры одним из видов досуга.

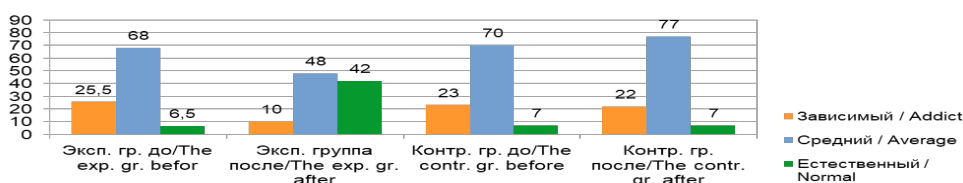


Рис. 1 Эмоциональное отношение к компьютерным играм

Fig. 1 Emotional attitude to computer games

Результаты исследования самоконтроля в компьютерных играх (рис. 2) показывают, что в экспериментальной группе показатель снизился с 73% до 55%. Способность контролировать себя и слышать просьбы окружающих о прекращении игры улучшилась. Показатель среднего уровня самоконтроля вырос до 35% во многом за счет снижения зависимого уровня. И все же эти подростки находятся в зоне риска. Необходимость может отвлекать их от игры, но планировать свое время им пока еще сложно, нужна дополнительная помощь. В контрольной группе изменений не произошло.

Братчикова Ю.В., Чурочкина Е.Е. (2025)

Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—подросток» как средство коррекции компьютерной зависимости

Вестник практической психологии образования, 22(4), 128—142.

Bratchikova Y.V., Churochkina E.E. (2025)

Optimization of interaction in the parent—teenager dyad as a means of correcting computer addiction

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 128—142.

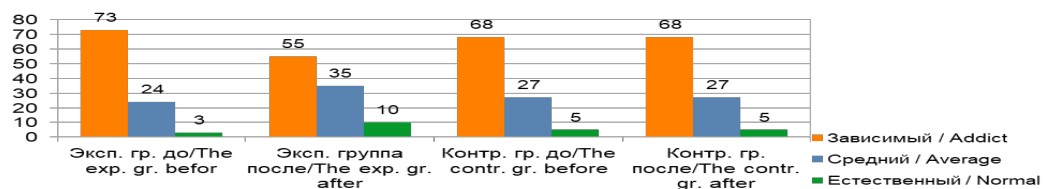


Рис.2 Самоконтроль в компьютерных играх

Fig.2 Self-control in computer games

Результаты исследования родительского отношения к компьютерным играм (рис. 3) показывают, что в экспериментальной группе никто из родителей участников не проявлял негативного отношения к времяпровождению подростка за компьютерными играми. После проведенной программы 32% родителей участников экспериментальной группы стали проявлять озабоченность по поводу количества времени, проведенного ребенком за игрой, и пытаться его ограничить. 85% родителей участников не считали компьютерные игры опасностью для своего ребенка — относились к этому естественно, одобряли такой вид досуга. После проведения программы этот показатель снизился до 60% в экспериментальной группе. В контрольной группе изменения незначительны (0,5%).

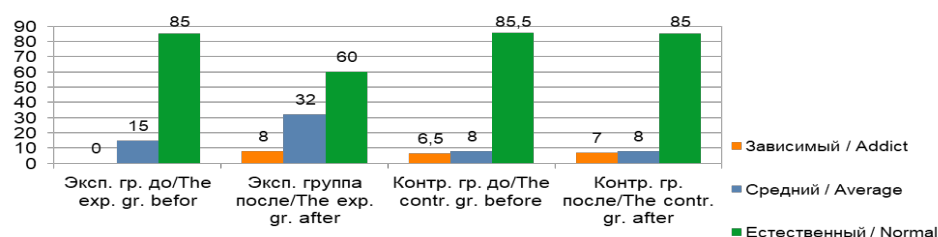


Рис.3 Родительское отношение к компьютерным играм

Fig.3 Parental attitude to computer games

Заключительные расчеты по представленной методике показывают, что в экспериментальной группе естественный уровень вовлеченности в игры увеличился с 4% до 18%. Средний уровень этого показателя говорит о том, что компьютерные игры занимают в жизни подростка важную часть, но он еще способен контролировать время, проводимое за игрой, и планировать свою жизнь вне игр. Здесь изменения незначительные — с 57% до 59% в экспериментальной группе. Зависимый уровень в экспериментальной группе показал значительное уменьшение с 39% до 23%. В контрольной группе результат не так заметен — с 37% до 36%.

Переходим к анализу результатов заключительной диагностики по методике О.М. Видовой.

По результатам исследования (рис. 4), уход в виртуальный мир как попытка избежать проблем в реальности снизился до 27% в экспериментальной группе по сравнению с 58% участников до проведения программы. Средний уровень ухода от реальности вырос в экспериментальной группе за счет снижения высокого уровня. Рост составил 15% — с 38% до 53%. В контрольной группе опять наблюдаем незначительные изменения в пределах 1%. Можем отметить положительную динамику в экспериментальной группе.

Братчикова Ю.В., Чурочкина Е.Е. (2025)

Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—подросток» как средство коррекции компьютерной зависимости

Вестник практической психологии образования, 22(4), 128—142.

Bratchikova Y.V., Churochkina E.E. (2025)

Optimization of interaction in the parent—teenager dyad as a means of correcting computer addiction

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 128—142.

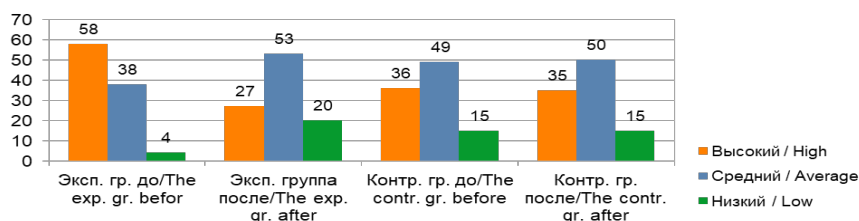


Рис.4 Уход от реальности
Fig.4 Escape from reality

Рассмотрим рис. 5. Высокий уровень зависимости от компьютерных игр показали 10% подростков из экспериментальной группы — показатель снизился на 21%. После проведения коррекционной работы выраженные признаки зависимости заметно снизились. Большинство ребят проявили средний показатель зависимости: 70% участников экспериментальной группы и 77% участников контрольной группы. У них зависимость на стадии формирования. Низкий уровень, соответствующий психологической норме данного возрастного периода, был отмечен у 20% участников экспериментальной группы — показатель вырос на 16%. В контрольной группе без изменений.

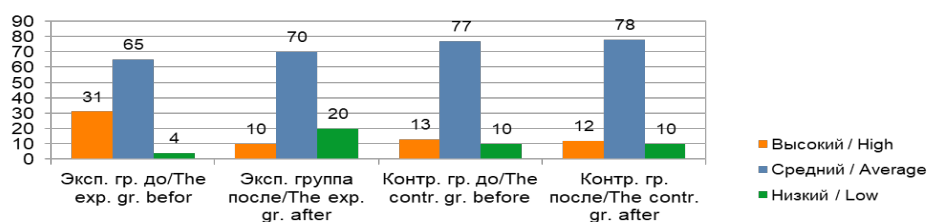


Рис.5 Зависимость от компьютерных игр
Fig.5 Addiction to computer games

Заключительные подсчеты по методике О.М. Видовой показали: высокий суммарный показатель кибераддикции снизился с 43% до 24% у участников экспериментальной группы; в контрольной группе он вырос на 2% — до 30%. Низкий уровень зависимости (по сути, показатель нормы) вырос на 15% в экспериментальной группе и составил 16% — видим положительные изменения. По результатам диагностики по методике О.М. Видовой мы можем сделать вывод о том, что после программы обучения родителей у участников экспериментальной группы снизились показатели с высокого до среднего уровня и уровня психологической нормы. При этом у участников контрольной группы показатели остались примерно на том же уровне, что и при первичной диагностике.

Для определения достоверности результатов диагностики в экспериментальной группе до проведения программы обучения родителей системе приемов взаимодействия в паре «родитель—подросток» с целью коррекции компьютерной зависимости мы применили непараметрический Т-критерий Вилкоксона. Расчеты производились с помощью программы STATISTICA 6.0.

Обсуждение результатов

Результаты статистических расчетов подтвердили достоверность изменений в показателях, полученных во время повторной диагностики степени увлеченности компьютерными играми. По шкале «уровень эмоционального отношения к компьютерным играм» показатели после проведения программы стали меньше значений до эксперимента: $T_{эмп} = 0$, $T_{кр} = 9$ ($p \leq 0.01$), т.е. $T_{эмп} < T_{кр}$ (0,01). Это означает, что эмоциональный фон подростков теперь зависит не только от игры, влияние виртуального мира снижается. По шкале «уровень самоконтроля в компьютерных играх» показатели после эксперимента не превышают значения показателей до проведения программы: $T_{эмп} = 0$, $T_{кр} = 9$ ($p \leq 0.01$), т.е. $T_{эмп} < T_{кр}$ (0,01). Следовательно, у подростков появилась способность к саморегуляции поведения за игрой, они могут контролировать время, проведенное в виртуальной реальности, реакции на просьбы отвлечься от игры. По шкале общего уровня игровой компьютерной зависимости также показатели после эксперимента не превышают значения показателей до проведения программы: $T_{эмп} = 0$, $T_{кр} = 9$ ($p \leq 0.01$), т.е. $T_{эмп} < T_{кр}$ (0,01). Таким образом, количественный показатель уровня увлеченности подростков компьютерными играми снизился. По шкалам уровней целевой направленности на компьютерные игры, родительского отношения и предпочтения виртуального общения реальному эмпирическое значение T попадает в зону неопределенности, что говорит о несущественности сдвигов по этим шкалам.

По шкалам опросника «Уровень компьютерной игровой зависимости» также выявлены достоверные сдвиги. По шкале «социальная дезадаптация» $T_{эмп} = 0$, $T_{кр} = 9$ ($p \leq 0.01$), т.е. $T_{эмп} < T_{кр}$ (0,01). Подростки стали больше коммуницировать в реальности. По шкале «отыгрыш эмоций» $T_{эмп} = 1$, $T_{кр} = 9$ ($p \leq 0.01$), т.е. $T_{эмп} < T_{кр}$ (0,01). Теперь эмоции участники проявляют не только в виртуальном мире. По шкале «стремление к учению в игре» $T_{эмп} = 1$, $T_{кр} = 9$ ($p \leq 0.01$), т.е. $T_{эмп} < T_{кр}$ (0,01). Показатели переместились в зону среднего и низкого уровней, что предполагает появление интереса к познанию мира не только через компьютерную реальность. По шкале «зависимость от компьютерных игр» $T_{эмп} = 0$, $T_{кр} = 9$ ($p \leq 0.01$), т.е. $T_{эмп} < T_{кр}$ (0,01). Этот результат демонстрирует снижение проявлений зависимого поведения от игры в компьютер. По шкале «суммарный показатель» также $T_{эмп} = 0$, $T_{кр} = 9$ ($p \leq 0.01$), т.е. $T_{эмп} < T_{кр}$ (0,01), что подтверждает нашу гипотезу о целесообразности внедрения программы по обучению родителей системе приемов взаимодействия с ребенком с целью коррекции компьютерной зависимости подростков.

Результаты статистического анализа подтвердили изменения по многим исследуемым показателям. Таким образом, выдвинутая гипотеза о том, что программа обучения родителей системе приемов взаимодействия в паре «родитель—подросток» для коррекции киберзависимости подростков будет эффективной, подтвердилась.

Заключение

Проведенное нами исследование показало эффективность оптимизации взаимодействия в диаде «родитель—подросток» в решении проблемы нивелирования зависимости подростков от компьютерных игр. Использование родителями при взаимодействии с подростками приемов, предполагающих активное слушание как навыка ведения дискуссии; использование «я—позиции» как постоянного способа общения с подростком и приемов коммуникации,

Братчикова Ю.В., Чурочкина Е.Е. (2025)
 Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—
 подросток» как средство коррекции компьютерной
 зависимости
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 128—142.

Bratchikova Y.V., Churochkina E.E. (2025)
 Optimization of interaction in the parent—teenager
 dyad as a means of correcting computer addiction
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 128—142.

учитывающих особенности психического развития ребенка, позволяет снизить уровень компьютерной зависимости подростка, так как обеспечивает доверительные отношения внутри семьи, помогает создать для подростка безопасное пространство дома.

Полученные результаты могут быть использованы в решении задач не только психологического просвещения родителей, но и для повышения эффективности психолого-педагогической коррекции различных аддикций.

Ограничения. Размер выборки.

Limitations. Sample size.

Список источников / References

1. Богачева, Н.В., Войскунский, А.Е. (2018). Проблема классификации компьютерных игр в контексте психологических исследований геймеров. *Культура и технологии*, 3 (4), 76—89. URL: <http://cat.itmo.ru/ru/2018/v3-i4/152?ysclid=mf2amey8dq974449036> (дата обращения 15.06.2025).
 Bogacheva, N.V., Voiskunsky, A.E. (2018). The Problem of Classification of Computer Games in the Context of Psychological Research on Gamers. *Culture and Technology*, 3 (4), 76—89. (In Russ.). URL: <http://cat.itmo.ru/ru/2018/v3-i4/152?ysclid=mf2amey8dq974449036> (viewed: 15.06.2025).
2. Братчикова, Ю.В., Маслова, А.А. (2022). Оптимизация самоотношения подростков в образовательной среде. (Н.Н. Васягина, Е.Н. Григорян, ред.). *Актуальные проблемы психологии личности. Сборник научных трудов. (с. 11—22)*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50310582> (дата обращения 15.06.2025).
 Bratchikova, Y.V., Maslova, A.A. (2022) Optimization of self-relationship of adolescents in the educational environment. N.N. Vasyagina, E.N. Grigoryan (Ed.) *Actual problems of personality psychology. Collection of scientific works. (pp. 11—22)*. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50310582> (viewed: 15.06.2025).
3. Братчикова, Ю.В., Смехова, Е.А. (2023). Семья как среда формирования психологического благополучия младшего школьника. В: *Актуальные проблемы психологии личности. Сборник научных трудов. (с. 30—40)*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=67127921> (дата обращения 25.06.2025).
 Bratchikova, Y.V., Smekhova, E.A. (2023). Family as an environment of formation of psychological well-being of a junior schoolboy. In: *Actual problems of personality psychology. Collection of scientific works. (pp. 30—40)*. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=67127921> (viewed: 25.06.2025).
4. Видова, О.М. (2016). Психологическое измерение компьютерной зависимости. *Ученые записки Российского государственного социального университета*, 15(1(134)), 58—66. <https://elibrary.ru/item.asp?id=26105077> (дата обращения 25.06.2025).
 Vidova, O.M. (2016). Psychological dimension of computer addiction, *Academic Notes of the*

Братчикова Ю.В., Чурочкина Е.Е. (2025)
Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—
подросток» как средство коррекции компьютерной
зависимости
Вестник практической психологии образования, 22(4),
128—142.

Bratchikova Y.V., Churochkina E.E. (2025)
Optimization of interaction in the parent—teenager
dyad as a means of correcting computer addiction
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 128—142.

- Russian State Social University*, 15(1(134)), 58—66 (In Russ.).
<https://elibrary.ru/item.asp?id=26105077> (viewed: 25.06.2025).
5. Герасименко, Ю.А., Старицина, И.С. (2023). Аспекты формирования компьютерной зависимости у подростков. В: *Актуальные проблемы психологии личности. Сборник научных трудов*. (с. 62—67). Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=67127924> (дата обращения 18.06.2025).
Gerasimenko, Y.A., Staritsina, I.S. (2023). Aspects of computer addiction formation in adolescents. In: *Actual problems of personality psychology. Collection of scientific papers*. (pp. 62—67). Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. (In Russ.).
<https://elibrary.ru/item.asp?id=67127924> (viewed: 18.06.2025).
 6. Гребенникова, Н.В. (2017). Характерологические особенности старших подростков, склонных к компьютерно-игровой зависимости. *Научные труды Московского гуманитарного университета*, № 3, 1—4. doi:10.17805/trudy.2017.3.4
Grebennikova, N.V. (2017). Characterological features of older adolescents prone to computer-game addiction. *Scientific Proceedings of Moscow Humanities University*, № 3, 1—4. (In Russ.). doi:10.17805/trudy.2017.3.4
 7. Гришина, А.В. (2014). Тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерными играми. *Вестник московского университета. Сер. 14: Психология*, № 4, 131—141. <https://elibrary.ru/item.asp?id=22443968> (дата обращения: 15.06.2025).
Grishina, A.V. (2014). Test-questionnaire of the degree of preoccupation of younger adolescents with computer games. *Vestnik of Moscow University. Ser. 14: Psychology*, № 4, 131—141. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=22443968> (viewed: 15.06.2025).
 8. Гришина, А.В., Волкова, Е.Н. (2019). Анализ индивидуально-личностных факторов игровой компьютерной зависимости. *Вестник Мининского университета*. 7(4 (29)). doi:10.26795/2307-1281-2019-7-4-12
Grishina, A.V., Volkova, E.N. (2019). Analysis of individual-personal factors of computer game addiction. *Vestnik of Minin University*. 7(4 (29)). (In Russ.). doi:10.26795/2307-1281-2019-7-4-12
 9. Короленко, Ц.П., Дмитриева, Н.В. (2001). *Психосоциальная аддиктология*. Новосибирск: Олсиб. <https://elibrary.ru/item.asp?id=26350002> (дата обращения: 25.06.2025).
Korolenko, C.P., Dmitrieva, N.V. (2001) Psychosocial addictology. Novosibirsk: Olsib. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=26350002> (viewed: 25.06.2025).
 10. Котова, С.С., Хасанова, И.И. (2017). Особенности интернет-зависимого и аддиктивного поведения молодежи. *Научный результат. Педагогика и психология образования*, 3(1(11)), 55—61. doi: 10.18413/2313-8971-2017-3-1-55-61
Kotova, S.S., Khasanova, I.I. (2017). Features of Internet-dependent and addictive behavior of young people. *Scientific Result. Pedagogy and psychology of education*, 3(1(11)), 55—61. (In Russ.). doi: 10.18413/2313-8971-2017-3-1-55-61

Братчикова Ю.В., Чурочкина Е.Е. (2025)
Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—
подросток» как средство коррекции компьютерной
зависимости
Вестник практической психологии образования, 22(4),
128—142.

Bratchikova Y.V., Churochkina E.E. (2025)
Optimization of interaction in the parent—teenager
dyad as a means of correcting computer addiction
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 128—142.

11. Кочетков, Н.В. (2016). Социально-психологические аспекты зависимости от онлайн-игр и методика ее диагностики. *Социальная психология и общество*, 7(3), 148—163. doi:[10.17759/sps.2016070311](https://doi.org/10.17759/sps.2016070311)
Kochetkov, N.V. (2016). Socio-psychological aspects of addiction to online games and the methodology of its diagnosis. *Social Psychology and Society*, 7(3), 148—163. (In Russ.). doi:[10.17759/sps.2016070311](https://doi.org/10.17759/sps.2016070311)
12. Кочетков, Н.В., Воложаева, Е.Н. (2021). Взаимосвязь увлеченности онлайн-играми и мотивации к обучению разностатусных школьников. *Психологическая наука и образование*, 26(4), 34—42. doi:[10.17759/pse.2021260403](https://doi.org/10.17759/pse.2021260403)
Kochetkov, N.V., Volozhaeva, E.N. (2021). The relationship between online games and motivation to learning of different-status schoolchildren. *Psychological Science and Education*, 26(4), 34—42. (In Russ.). doi:[10.17759/pse.2021260403](https://doi.org/10.17759/pse.2021260403)
13. Малыгин, В.Л., Меркурьева, Ю.А. (2020). Дифференцированная психологическая коррекция интернет-зависимости у подростков. *Консультативная психология и психотерапия*, 28(3), 142—163. doi:[10.17759/cpp.2020280309](https://doi.org/10.17759/cpp.2020280309)
Malygin, V.L., Merkuryeva, Yu.A. (2020). Differentiated psychological correction of Internet addiction in adolescents. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 28(3), 142—163. (In Russ.). doi:[10.17759/cpp.2020280309](https://doi.org/10.17759/cpp.2020280309)
14. Набойченко, Е.С., Окунева, Л.И. (2016). Психологические аспекты кибераддикции подростков. *Педагогическое образование в России*, № 5, 82 — 87. doi: [10.26170/po16-05-13](https://doi.org/10.26170/po16-05-13)
Naboychenko, E.S., Okuneva, L.I. (2016). Psychological aspects of cyberaddiction of adolescents. *Pedagogical Education in Russia*, № 5, 82 — 87. (In Russ.). doi:[10.26170/po16-05-13](https://doi.org/10.26170/po16-05-13)
15. Солдатова, Г.У. (2013). Чрезмерное использование интернета: факторы и признаки. *Психологический журнал*, 34(4), 105—114. <https://elibrary.ru/item.asp?id=20166676> (дата обращения: 15.06.2025).
Soldatova, G.U. (2013). Excessive use of the Internet: factors and signs. *Psychological Journal*, 34(4), 105—114. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=20166676> (viewed: 15.06.2025).
16. Стельмах, С.А., Керимова, Я. (2024). Компьютерно-игровая зависимость у студентов. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 1(2), 34—49. doi:[10.17759/epps.2024010203](https://doi.org/10.17759/epps.2024010203)
Stelmakh, S.A., Kerimova, Ya. (2024). Computer game addiction among students. *Extreme Psychology and Personal Security*, 1(2), 34—49. (In Russ.). doi:[10.17759/epps.2024010203](https://doi.org/10.17759/epps.2024010203)
17. Филатова, Т.П. (2015). Программа психологической коррекции компьютерного игрового аддикта. *Актуальные вопросы современной науки*, № 44-1, 111—122. <https://cyberpsy.ru/articles/korrekcija-kompyuternoj-addikcii> (дата обращения: 17.06.2025).
Filatova, T.P. (2015). Program of psychological correction of computer game addict. *Topical Issues in Modern Science*, № 44-1, 111—122. (In Russ.). <https://cyberpsy.ru/articles/korrekcija-kompyuternoj-addikcii> (viewed: 17.06.2025).

Братчикова Ю.В., Чурочкина Е.Е. (2025)
Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—
подросток» как средство коррекции компьютерной
зависимости
Вестник практической психологии образования, 22(4),
128—142.

Bratchikova Y.V., Churochkina E.E. (2025)
Optimization of interaction in the parent—teenager
dyad as a means of correcting computer addiction
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 128—142.

18. Чурочкина, Е.Е., Братчикова, Ю.В., (2022). Формы профилактики зависимости подростков от компьютерных игр. В: *Проблемы социальной сферы и образования: история, современность, перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции* (с. 114—121). Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=50247806> (дата обращения: 17.06.2025).
Churochkina, E.E., Bratchikova, Y.V., (2022). Forms of prevention of teenagers' addiction to computer games. In: *Problems of social sphere and education: history, modernity, prospects: Materials of the All-Russian practical conference* (pp. 114—121). Shadrinsk: Shadrinsky State Pedagogical University. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=50247806> (viewed: 17.06.2025).
19. Шалагинова, К.С., Декина, Е.В., Ключнева, Д.А. (2023). Эскапизм и видеоигровая аддикция у подростков. *Психолого-педагогические исследования*, 15(4), 97—110. doi: [10.17759/psyedu.2023150406](https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150406)
Shalaginova, K.S., Dekina, E.V., Kochneva, D.A. (2023). Escapism and video game addiction in teenagers. *Psychological and Pedagogical Research*, 15(4), 97—110. (In Russ.). doi: [10.17759/psyedu.2023150406](https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150406)

Информация об авторах

Юлия Владимировна Братчикова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9367-0796>, e-mail: bratuv@yandex.ru

Екатерина Евгеньевна Чурочкина, педагог-психолог БМАОУ СОШ № 2, Свердловская область г. Березовский, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4164-2426>, e-mail: budanova.76@mail.ru

Information about the authors

Yulia V. Bratchikova, PhD in Education, Docent, Associate Professor, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9367-0796>, e-mail: bratuv@yandex.ru

Ekaterina E. Churochkina, teacher-psychologist of BMAOU Secondary school No. 2, Sverdlovsk region, Berezovsky, Russian Federation ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4164-2426>, e-mail: budanova.76@mail.ru

Вклад авторов

Братчикова Ю.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Братчикова Ю.В., Чурочкина Е.Е. (2025)
Оптимизация взаимодействия в диаде «родитель—
подросток» как средство коррекции компьютерной
зависимости
Вестник практической психологии образования, 22(4),
128—142.

Bratchikova Y.V., Churochkina E.E. (2025)
Optimization of interaction in the parent—teenager
dyad as a means of correcting computer addiction
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 128—142.

Чурочкина Е.Е. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Julia V. Bratchikova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Catherine E. Churochkina — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 29.06.2025
Поступила после рецензирования 17.11.2025
Принята к публикации 19.12.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.06.29
Revised 2025.11.17
Accepted 2025.12.19
Published 2025.12.26

**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА
СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ | AXIOLOGICAL AND PERSON-CENTERED FOUNDATIONS
OF COLLABORATION AND INTERACTION IN EDUCATIONAL SETTINGS**

Научная статья | Original paper

**Представление об отношениях с родителями и образ тела у
девочек-подростков**

Е.В. Филиппова¹✉, М.В. Булыгина¹, Е.А. Крюкова²

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

² Независимый исследователь, Москва, Российская Федерация

✉ filippovaev@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Неприятие собственного тела связано с серьезными психологическими проблемами — одиночеством, депрессиями, расстройствами пищевого поведения. В подростковом возрасте проблема восприятия собственного тела становится особенно актуальной. В статье рассматривается связь представлений о детско-родительских отношениях и удовлетворенности девочек-подростков собственным телом. **Цель.** Выявить связь между представлениями о детско-родительских отношениях и удовлетворенностью своим телом у девочек-подростков. **Гипотеза.** Удовлетворенность телом у девочек-подростков связана с характером детско-родительских отношений, а именно более теплая, доверительная атмосфера в семье способствует удовлетворенности девушек своим телом. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 62 девушки 14—17 лет ($M = 15,6$) и 11 матерей, всего 73 человека. Использовались методики: «Опросник образа собственного тела» (ООСТ) (О.А. Скугаревский, С.В. Сивуха), «Взаимодействие родителя и ребенка» (ВРР) (И.М. Марковская), «Подростки о родителях» (ПОР) (Е. Шафер, в адаптации Л.И. Вассермана, И.А. Горьковой, Е.Е. Ромициной); «Шкала самооценки» Т. Дембо—С.Я. Рубинштейн. **Результаты.** Результаты показывают, что существует связь между представлениями девочек подросткового возраста об их отношениях с родителями и удовлетворенностью собственным телом. Показана также связь между самооценкой и некоторыми характеристиками детско-родительских отношений. Выявлены на исследуемой выборке предикторы отношения к своему телу у девочек-подростков. **Выводы.**

Филиппова Е.В., Булыгина М.В., Крюкова Е.А. (2025)
Представления об отношениях с родителями и образ тела у
девочек-подростков *Вестник практической психологии
образования*, 22(4), 143—159.

Filippova E.V., Bulygina M.V., Kryukova E.A.
(2025)
Representation of relations with parents and body
image in teenage girls *Bulletin of Psychological
Practice in Education*, 22(4), 143—159.

Образ тела у девочек-подростков связан с их представлениями об отношениях с родителями. В семьях с более теплыми, дружественными отношениями дочери чаще удовлетворены своим телом, в то время как в семьях с авторитарным стилем воспитания, с высоким уровнем строгости родителей дочери чаще оказываются неудовлетворенными своим телом.

Ключевые слова: удовлетворенность образом своего тела, детско-родительские отношения, самооценка, девочки-подростки

Для цитирования: Филиппова, Е.В., Булыгина, М.В., Крюкова, Е.А. (2025). Представление о детско-родительских отношениях и образ тела у девочек-подростков. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 143—159. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220410>

Representation of relations with parents and body image in teenage girls

E.V. Filippova ¹✉, M.V. Bulygina¹, E.A. Kryukova²

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² Independent Researcher, Moscow, Russian Federation

✉ filippovaev@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. Rejection of one's own body is associated with serious psychological problems such as loneliness, depression, and eating disorders. In adolescence, the problem of perceiving one's own body becomes especially relevant. The article examines the relationship between ideas about child-parent relations and adolescent girls' satisfaction with their own bodies. **Objective.** To identify the relationship between ideas about child-parent relations and satisfaction with their bodies in teenage girls. **Hypothesis.** Body satisfaction among teenage girls is related to the nature of child-parent relationships, namely, a warmer, more trusting atmosphere in the family contributes to girls' satisfaction with their bodies. **Methods and materials.** The study involved 62 girls aged 14—17 ($M = 15.6$) and 11 mothers, 73 people in total. The following methods were used: “Self-body Image Questionnaire” by O.A. Skugarevsky, S.V. Sivukha, “Parent-child Interaction” by I.M. Markovskaya, “Child's Report of Parental Behavior Inventory” by E. Shafer, adapted by L.I. Wasserman, I.A. Gorkova, E.E. Romitsina, “Self-assessment Scale” T. Dembo—S.J. Rubinstein. **Results.** The results show that there is a link between adolescent girls' perceptions of their relationship with their parents and satisfaction with their own bodies. The relationship between self-esteem and some characteristics of child-parent relations is also shown. Predictors of attitudes towards their bodies in adolescent girls were identified in the sample under study. **Conclusions.** The body image of teenage girls is associated with ideas about relationships with their parents. In families with warmer, friendlier relationships, daughters are more likely to be satisfied with their

Филиппова Е.В., Булыгина М.В., Крюкова Е.А. (2025)
Представления об отношениях с родителями и образ тела у
девочек-подростков *Вестник практической психологии
образования*, 22(4), 143—159.

Filippova E.V., Bulygina M.V., Kryukova E.A.
(2025)
Representation of relations with parents and body
image in teenage girls *Bulletin of Psychological
Practice in Education*, 22(4), 143—159.

bodies, while in families with an authoritarian parenting style and a high level of parental strictness, daughters are more likely to be dissatisfied with their bodies.

Keywords: satisfaction with their body image, child-parent relations, self-esteem of teenage girls

For citation: Filippova, E.V., Bulygina, M.V., Kryukova, E.A. (2025). Representation of relations with parents and body image in teenage girls. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 143—159. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220410>

Введение

Образ тела и отношение к своему телу является одной из наиболее популярных тем в современной психологии. Многие исследования показывают, что негативный образ тела может приводить к серьезным психологическим проблемам — низкой самооценке, неприятию себя, депрессии, ощущению одиночества, расстройствам пищевого поведения, дисморфофобиям (Александрова, Мешкова, 2025; Кузнецова и др., 2023; Кулагина, Ружина, 2022). Особую значимость проблема образа тела приобретает в подростковом возрасте. Это связано с гормональной перестройкой организма в этом возрасте, изменениями формы тела, а также с возрастающей значимостью отношений со сверстниками, новым уровнем самосознания, ростом критического отношения к себе (Шиндрикова, 2025). Именно в этот период родители и сверстники выступают действенными агентами, транслирующими общественные идеалы и нормы относительно телосложения, веса и пищевого поведения. Результаты многих исследований показывают, что одним из решающих факторов, влияющих на отношение к своему телу, являются отношения между детьми и родителями (Ерохина, Филиппова, 2019; Павлова, Филиппова, 2020; Chow, Tan, 2018; Hole, 2014; Jordan, Musher-Eizenman, 2025). Так, в исследованиях последних лет было выявлено, что замечания матерей о полноте подростков, о полных людях, излишнее внимание к внешности своих детей, обеспокоенность родителей своим весом коррелирует с неудовлетворенностью подростков своим телом и более низкой самооценкой (Lizana et al., 2024; Little, Jebb, Aveyard, 2025; Myntti et al., 2024; Pecini et al., 2023; Tanguay et al., 2025).

Целью данного исследования являлось изучение связи детско-родительских отношений с уровнем удовлетворенности собственным телом у девочек-подростков. Была выдвинута гипотеза о том, что удовлетворенность телом у девушек-подростков связана с характером их отношений с матерью и отцом, а именно более теплая, доверительная, атмосфера в семье способствует удовлетворенности девушек своим телом.

Материалы и методы

В исследовании приняло участие 62 девушки 14—17 лет ($M = 15,6$) — учащиеся старших классов школ г. Москвы, а также матери 11 из них; всего 73 человека.

Использовались следующие методики: «Опросник образа собственного тела» (ООСТ) (О.А. Скугаревский, С.В. Сивуха), «Взаимодействие родителя и ребенка» (ВРР) (И.М. Марковская), «Подростки о родителях» (ПОР) (Е. Шафер, в адаптации Л.И. Вассермана, И.А. Горьковой, Е.Е. Ромициной); «Шкала самооценки» Т. Дембо—С.Я. Рубинштейн.

Девушки заполняли опросник на удовлетворенность собственным телом, шкалы на самооценку и уровень притязаний, отвечали на вопросы методик ВРР и ПОР, отдельно про отношения с матерью и отцом. Матери 11 девушек отвечали на симметричную форму опросника ВРР про отношения с дочерью.

На основании норм методики ООСТ были выделены две группы сравнения: в группу 1 вошли девушки, неудовлетворенные собственным телом (35 человек), в группу 2 — девушки, удовлетворенные собственным телом (27 человек).

Полученные данные обработаны с помощью статистических критериев Манна-Уитни, Вилкоксона, критерия корреляции Спирмена, также был применен регрессионный анализ.

Результаты

Исследование неудовлетворенности собственным телом обнаружило, что 56,4% опрошенных девушек значимо не удовлетворены своим телом.

Сравнение групп по методике «Шкала самооценки» Т. Дембо—С.Я. Рубинштейн выявило значимые различия между группами по шкалам «Самооценка» ($U = 150$; $p = 0,001$) и «Расхождение между уровнем самооценки и уровнем притязаний» ($U = 320,5$; $p = 0,031$) (рис.1).

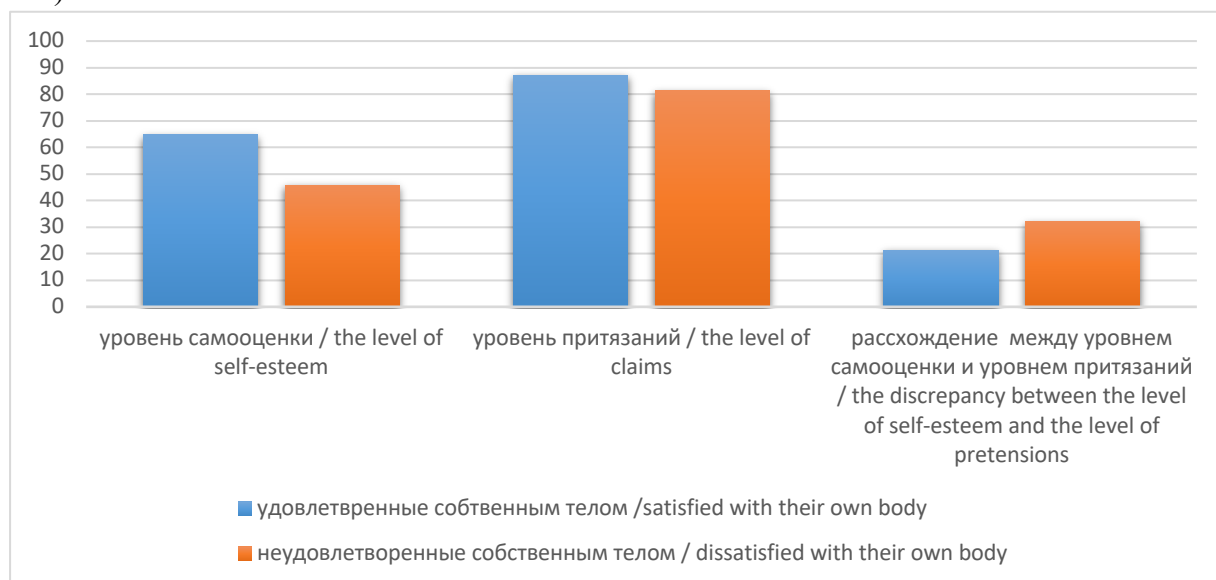


Рис. 1. Сравнение показателей самооценки и уровня притязаний у девушек, удовлетворенных (N = 27) и неудовлетворенных (N = 35) собственным телом

Fig. 1. Comparison of self-esteem indicators and the level of aspirations among girls who are satisfied (N = 27) and dissatisfied (N = 35) with their own bodies

Так, оказалось, что более высокая самооценка характерна для группы девушек, удовлетворенных своим телом. У девушек, неудовлетворенных своим телом, больше расхождение между уровнем самооценки и уровнем притязаний. Это говорит о том, что их «Я—реальное» далеко от «Я—идеального».

Филиппова Е.В., Булыгина М.В., Крюкова Е.А. (2025)
Представления об отношениях с родителями и образ тела у
девочек-подростков *Вестник практической психологии
образования*, 22(4), 143—159.

Filippova E.V., Bulygina M.V., Kryukova E.A.
(2025)
Representation of relations with parents and body
image in teenage girls *Bulletin of Psychological
Practice in Education*, 22(4), 143—159.

Сравнение групп по результатам методики ВРР, направленной на изучение взаимодействия матери и ребенка, показало (табл. 1), что девушки, удовлетворенные собственным телом, выше оценивают уровень согласия, взаимопонимания с матерью ($U = 199$, $p = 0,02$), они в большей степени удовлетворены отношениями с матерью, чем девушки, неудовлетворенные собственным телом ($U = 195$, $p = 0,017$).

Таблица 1 / Table 1

**Сравнение особенностей восприятия отношения к себе родителей у девушек,
удовлетворенных и неудовлетворенных собственным телом**
**Comparison of the characteristics of the perception of parents' attitude towards themselves
among girls who are satisfied and dissatisfied with their own bodies**

Параметры / Parameters	Группы / Groups		Mann- Whitney U test	Assimpt. sig
	Удовлетворенные собственным телом / Satisfied with their own body	Неудовлетворенные собственным телом / Dissatisfied with their own body		
	N = 27	N = 35		
Позитивный интерес матери / The positive interest of the mother	26,13	35,64	327,5	0,036
Директивность матери / The mother's directive	26,87	35,07	347,0	0,039
Враждебность матери / Mother's hostility	27,8	34,36	372,5	0,143
Автономность от матери / Autonomy from the mother	30,26	32,46	439,0	0,621
Непоследовательность матери / The inconsistency of the mother	28,5	33,81	391,5	0,226
	N = 21	N = 22		
Позитивный интерес отца / The positive interest of the father	17,33	26,45	133,0	0,014
Директивность отца / Father's directionality	18,19	25,64	151,0	0,022
Враждебность отца / Father's hostility	14,76	28,91	79,0	0,000

Филиппова Е.В., Булыгина М.В., Крюкова Е.А. (2025)
Представления об отношениях с родителями и образ тела у
девочек-подростков *Вестник практической психологии
образования*, 22(4), 143—159.

Filippova E.V., Bulygina M.V., Kryukova E.A.
(2025)
Representation of relations with parents and body
image in teenage girls *Bulletin of Psychological
Practice in Education*, 22(4), 143—159.

Автономность от отца / Autonomy from the father	22,40	21,64	222,5	0,835
Непоследовательность отца / Father's inconsistency	21,33	22,64	217,0	0,713

Сравнение групп по методике ПОР выявило, что девушки, неудовлетворенные собственным телом, значимо выше оценивают «Позитивный интерес матери» ($U = 327,5$, $p < 0,05$) и «Позитивный интерес отца» ($U = 133$, $p < 0,05$). Следует подчеркнуть, что по методике ПОР «Позитивный интерес матери» означает отношение, основанное на психологическом принятии, но это отношение как к маленькому ребенку, который постоянно требует внимания, заботы и сам по себе мало что может. То есть это своеобразная форма материнского потворствования. «Позитивный интерес отца», согласно методике, указывает на то, что девочки воспринимают отца как уверенного в себе, их отношения — как открытые и теплые, но с четко очерченными границами дозволенного.

Девушки, неудовлетворенные своим телом, считают мать более директивной ($U = 347,5$; $p < 0,05$), а также выше оценивают «Директивность отца», что подразумевает жесткий контроль, властность, основанные на амбициях ($U = 151$; $p < 0,05$) и «Враждебность отца», под которой понимается сверхтребовательность отца, его ориентация на эталон «идеального ребенка» ($U = 79$; $p < 0,001$), жесткая зависимость от отца, восприятие его как эмоционально холодного и отвергающего.

Заметим, что кажется некоторым противоречием наличие высоких оценок у девушек, неудовлетворенных телом, по параметрам «Позитивный интерес отца» и «Враждебность отца». Возможно, это противоречие связано с некоторыми пересечениями в содержании этих шкал, так как в описании обеих шкал отмечается осознание жестких границ дозволенного и уверенность в себе отца.

Таким образом, девушки, неудовлетворенные своим телом, воспринимают мать как потворствующую, стремящуюся удовлетворить любое желание своей дочери, относящуюся к дочери как к маленькому ребенку, и, в то же время, как строгую, властную и всегда правую.

Также для девочек, неудовлетворенных своим телом, характерно восприятие отца как уверенного в себе, придерживающегося одной модели воспитания без резких перепадов от вседозволенности до жестких наказаний, точно знающего границы того, что можно, а чего нельзя, требующего от дочерей строгого подчинения нормам поведения и морали, принятым в их культуре. Это отец, ожидающий от дочери примерного, безупречного поведения.

Для изучения связи между отношением к собственному телу, самооценкой и представлением о детско-родительских отношениях был проведен корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r).

Корреляционный анализ показал (рис. 2), что:

- неудовлетворенность собственным телом и низкий уровень самооценки у девушек коррелируют с низким уровнем согласия в отношениях с матерью;

- враждебность со стороны отца и директивность обоих родителей коррелируют с неудовлетворенностью собственным телом у девушек. Дочери более требовательных отцов оценивают свое тело как менее привлекательное, красивое;
- значительные расхождения между самооценкой и уровнем притязаний у девушек коррелируют с неудовлетворенностью собственным телом и материнской непоследовательностью (с точки зрения самих матерей ($N = 11$; $r = 0,329$, $p = 0,009$)), резкой сменой стилей и воспитательных приемов у матери (переход от очень строгого к либеральному и, наоборот, переход от психологического принятия дочери к эмоциональному ее отвержению);
- высокий уровень притязаний девушек положительно связан с материнской строгостью ($r = 0,308$, $p = 0,029$).

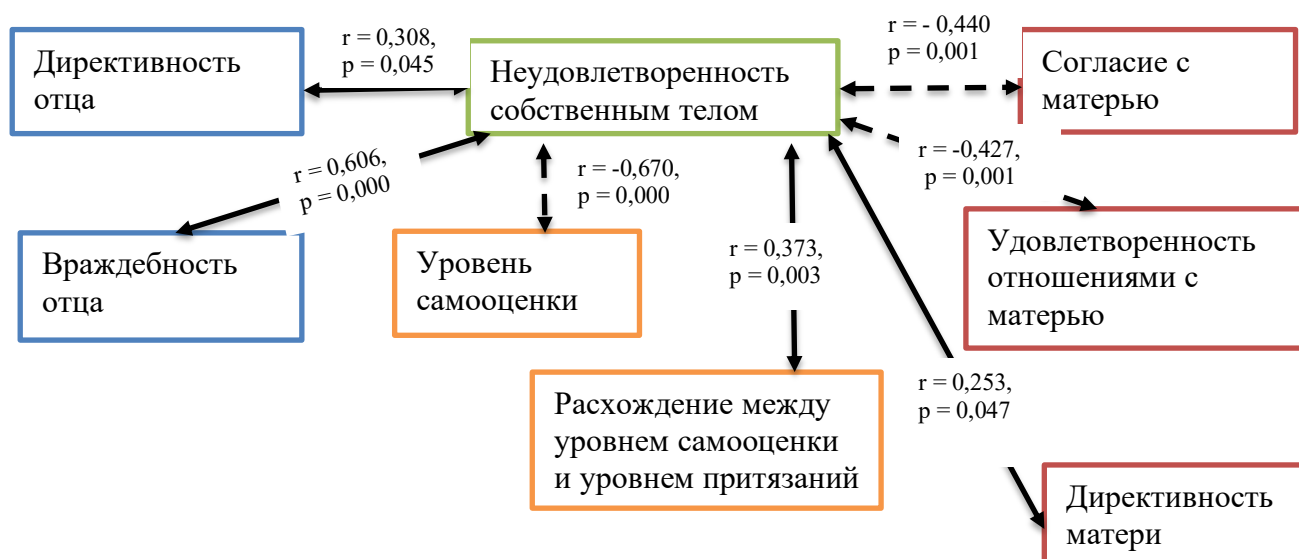


Рис. 2. Связи между показателями удовлетворенности телом, самооценки и особенностями детско-родительских отношений у девушек ($N = 62$)

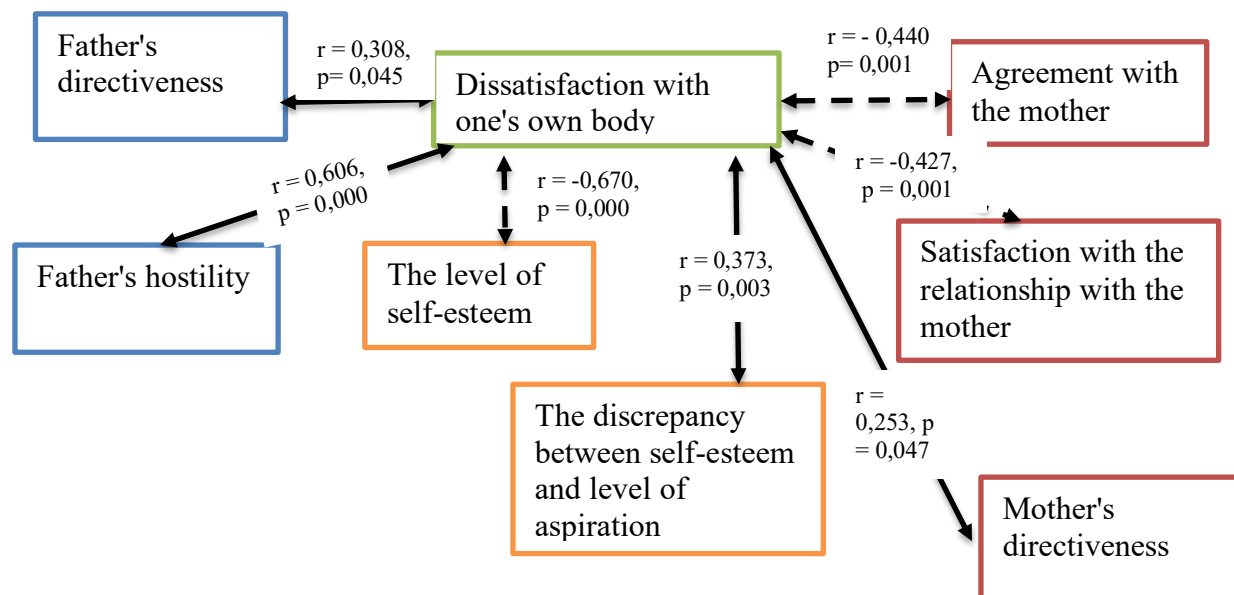


Fig. 2. Links between indicators of body satisfaction, self-esteem, and characteristics of child-parent relationships in girls (N = 62)

Для выявления возможных предикторов неудовлетворенности своим телом у девушек-подростков на основе результатов, полученных по методикам ООСТ, ВРР и ПОР, нами был проведен регрессионный анализ с использованием критериев F-Фишера и t-Стьюдента. Показатели по методике ООСТ (отношение к телу) были определены как зависимая переменная, а показатели по методикам ВРР и ПОР — как независимая.

Последовательный регрессионный анализ шкал ВРР в качестве независимых признаков позволил построить модель, описывающую 18,8% дисперсии ($F = 3,786$, при $p = 0,016$) (таб.2).

Филиппова Е.В., Булыгина М.В., Крюкова Е.А. (2025)
Представления об отношениях с родителями и образ тела у
девочек-подростков *Вестник практической психологии
образования*, 22(4), 143—159.

Filippova E.V., Bulygina M.V., Kryukova E.A.
(2025)
Representation of relations with parents and body
image in teenage girls *Bulletin of Psychological
Practice in Education*, 22(4), 143—159.

Таблица 2 / Table 2

**Коэффициенты многофакторного регрессионного анализа для зависимой переменной
«Неудовлетворенность собственным телом»
Multiple regression coefficients for the dependent variable «Body Image Dissatisfaction»**

Модель / model		Нестандартизованные коэффициенты / Non- standardized coefficients		Стандартизова нные коэффициенты standardized coefficients	t / t	Знач./ sig/
		B	Стандартная Ошибка / The Standard Error	Бета / Beta		
1	Константа / The constant	1,973	0,180		10,980	0,000
	Отсутствие сотрудничества — сотрудничество / Lack of cooperation — cooperation	0,008	0,004	0,491	2,018	0,049
	Непоследовательность — последовательность / Inconsistency — consistency	-0,008	0,004	-0,502	-2,002	0,051
	Удовлетворительность отношениями с матерью / Satisfaction with the relationship with the mother	-0,005	0,002	-0,303	-2,124	0,039

Примечание: Зависимая переменная: неудовлетворенность собственным телом.

Note: Dependent variable: dissatisfaction with one's own body.

Наиболее существенными предикторами неудовлетворенности собственным телом у девушек старшего подросткового возраста оказались непоследовательность матери, отсутствие сотрудничества с матерью и низкая удовлетворенность отношениями с матерью.

Кроме того, регрессионный анализ шкал ПОР обнаружил, что враждебность отца ($p < 0,001$) можно рассматривать как наиболее выраженный предиктор неудовлетворенности девушек-подростков своим телом. Модель верна для 33,3% дисперсии ($F = 20,451$; $p = 0,000$;

Филиппова Е.В., Булыгина М.В., Крюкова Е.А. (2025)
Представления об отношениях с родителями и образ тела у
девочек-подростков *Вестник практической психологии
образования*, 22(4), 143—159.

Filippova E.V., Bulygina M.V., Kryukova E.A.
(2025)
Representation of relations with parents and body
image in teenage girls *Bulletin of Psychological
Practice in Education*, 22(4), 143—159.

Бета = 0,577; $t = 4,522$). Еще раз отметим, что «враждебный» отец представляется дочери сверхтребовательным, эмоционально отчужденным и отвергающим.

Далее мы проанализировали результаты тестирования матерей девушек по методике ВРР. В исследовании изначально приняли участие 12 матерей. У 11 из них дочери были не удовлетворены собственным телом — среди этих матерей только 27% оценили свои отношения с дочерью как близкие, и лишь 27% продемонстрировали эмоциональное принятие дочери. Все из исследованных матерей не удовлетворены отношениями с дочерью.

Для проверки различий между зависимыми выборками матерей и дочерей, неудовлетворенных собственным телом, по восприятию отношений в диаде «мать—дочь» (по методике ВРР) был применен Т-критерий Вилкоксона. Оказалось, что у матерей и дочерей значимо отличаются оценки по шкалам «Эмоциональная дистанция — близость», «Семейная конфронтация» и «Удовлетворенность отношениями с ребенком» (при $p \leq 0,05$). Отмечены также различия в оценках (на уровне тенденции) для шкал «Нетребовательность — требовательность» и «Непоследовательность — последовательность» (при $0,05 \leq p \leq 0,1$).

Матери оценивали эмоциональную близость с дочерью выше, чем ее оценивали дочери, также матери больше, чем дочери, удовлетворены их отношениями. Матери представляют себя более требовательными и последовательными, чем их представляют дочери. Возможно, матери склонны в некоторой степени идеализировать свои отношения с дочерью. При этом матери оценивают семейную конфронтацию выше, чем дочери, то есть матери более чувствительны к разногласиям между членами семьи. Таким образом, можно говорить о расхождении в представлениях о детско-родительских отношениях у матерей и дочерей, неудовлетворенных своим телом.

Обсуждение результатов

Настоящая работа ставила целью изучить связь между отношением к своему телу, образом тела и детско-родительскими отношениями у девушек старшего подросткового возраста. Полученные результаты подтвердили существование такой связи. Оказалось, что согласие, взаимопонимание между матерью и дочерью является положительным фактором в формировании самооценки и образа тела дочери.

Кроме того, на уровне тенденции можно отметить связь эмоциональной близости с матерью и удовлетворенности своим телом у девушек. Эти данные подтверждают результаты, полученные в других исследованиях (Fleming et al., 2010; Michael et al., 2014), которые показали, что отношения дочерей с матерью положительно связаны с отношением к телу девушек. Чем эмоционально ближе, теплее отношения матери и дочери, тем выше поддержка родителей, тем более девушка удовлетворена своим телом. В работах К. Marceau, N. Ram, E.J. Susman также показано, что подростки, живущие с эмоционально теплыми и доступными родителями, чувствуют себя здоровее и безопаснее, чем их сверстники, живущие в семьях с эмоционально холодными родителями (Marceau, Ram, Susman, 2015).

Удалось выявить предикторы отношения к своему телу у девушек. Оказалось, что отношение к своему телу у них связано с разными характеристиками отношений с матерью и с отцом. Так, материнская непоследовательность, отсутствие сотрудничества и низкая удовлетворенность отношениями с матерью являются предикторами неудовлетворенности

Филиппова Е.В., Булыгина М.В., Крюкова Е.А. (2025)
Представления об отношениях с родителями и образ тела у
девочек-подростков *Вестник практической психологии
образования*, 22(4), 143—159.

Filippova E.V., Bulygina M.V., Kryukova E.A.
(2025)
Representation of relations with parents and body
image in teenage girls *Bulletin of Psychological
Practice in Education*, 22(4), 143—159.

своим телом у девушек. В то же время в отношениях с отцом такими предикторами выступают сверхтребовательность и эмоциональное отчуждение отца. Эти данные еще раз подтверждают важность отцовской фигуры для девушек в период становления полоролевой идентичности — в процессе формирования женственности, принятия себя.

Заслуживают особого внимания и данные, говорящие о значительном расхождении, которые существуют у матерей и дочерей, неудовлетворенных своим телом, в оценке их взаимоотношений. Так, матери выше, чем дочери, оценивают свою последовательность в воспитании, эмоциональную близость с дочерью, они больше удовлетворены отношениями с ней. Это, с нашей точки зрения, может свидетельствовать о недостаточной чувствительности матери в отношениях с дочерью, некоторой идеализации этих отношений, эгоцентризме. Дочери же более критичны в этих отношениях, что может являться и проявлением подросткового негативизма.

В то же время семейную конфронтацию матери оценивают выше, чем их дочери. Это может говорить о том, что матери более чувствительны к этой сфере. Можно предположить, что они идеализируют свои отношения с дочерьми, но критически относятся к отношениям с мужем, между членами семьи или другими родственниками. При этом дети либо еще не чувствительны к этой сфере (они больше озабочены собственными отношениями с родителями, больше сосредоточены на себе, что характерно для подросткового возраста), либо психологически защищаются от отношений между членами семьи.

Как мы уже отмечали, несмотря на многочисленные исследования проблематики образа тела, данная тема по-прежнему остается актуальной, исследуются все новые ее аспекты. Рассмотрим некоторые из них.

В ряде работ возникает тема стыда за свое тело. В работе Кьяра Печини (Pecini, 2023) изучалась связь внимания родителей к внешности своих детей с чувством стыда за свое тело у девочек и мальчиков. Было показано, что внимание родителей (в представлениях детей) к внешнему виду детей связано со стыдом за свое тело у детей. При этом оказалось, что значимо только внимание отцов, и это относится и к девочкам, и к мальчикам, что свидетельствует о роли отцов в формировании отношения к своему телу у детей. Стыд за свое тело рассматривается авторами как аффективное измерение негативного образа тела. Чувство стыда возникает из-за оценки своего внутреннего «Я» как плохого, неприятие своего тела выражает неприятие своего внутреннего «Я», отвержение себя. Это означает не просто недовольство своим телом, но отражает глубокий бессознательный конфликт. М. Литтл с соавторами в качественном исследовании показали (Little, Jebb, Aveyard, 2025), что стыд за свое тело у детей положительно коррелирует с недовольством родителями (матерями) своим телом, и что снижение обеспокоенности родителей своим телом может привести к снижению обеспокоенности своим телом подростков.

Подтверждение связи проблем с телом (ожирением) с межличностной чувствительностью мы находим в работе П. Лизана-Кальдерон (Lizana et al, 2024).

В исследованиях последних лет заметен акцент на изучение связи негативных разговоров в диаде «мать—дочь» о теле с расстройствами пищевого поведения и симптомами депрессии (Chow, Tan, 2018; Myntti et al, 2024).

Филиппова Е.В., Булыгина М.В., Крюкова Е.А. (2025)
Представления об отношениях с родителями и образ тела у
девочек-подростков *Вестник практической психологии
образования*, 22(4), 143—159.

Filippova E.V., Bulygina M.V., Kryukova E.A.
(2025)
Representation of relations with parents and body
image in teenage girls *Bulletin of Psychological
Practice in Education*, 22(4), 143—159.

Помимо внимания к разговорам родителей с детьми о теле и о весе следует отметить интерес к изучению связи внимания родителей к внешности — своей, ребенка или посторонних людей — то есть связи тенденции родителей к объективации с нарушениями пищевого поведения и депрессии у детей. Так, в работе К. Тангуэй с соавторами было обнаружено (Tanguay et al., 2025), что высказывания родителей относительно внешности других людей, восприятие родителями тела другого человека как объект (объективация) связано с образом тела у подростков, их самооценкой и пищевым поведением.

Как мы отмечали выше, во многих исследованиях прослеживается стремление связывать внимание родителей к внешности не только с нарушением пищевого поведения у детей, но и с глубинными личностными нарушениями. Предполагается, что недовольство своим телом, его отвержение интернализуется и приводит к отвержению себя. То есть мы видим тенденцию к углублению в понимании проблематики телесности, потребность проникнуть в глубинные механизмы влияния родителей на отношение к своему телу у подростков.

Заключение

Изучение связи представлений о детско-родительских отношениях и удовлетворенностью собственным телом девушек-подростков позволяет сделать следующие выводы.

1. Существует связь между представлениями девушек-подростков о детско-родительских отношениях и удовлетворенностью их своим телом:

- девушки, удовлетворенные своим телом, выше оценивают согласие, взаимопонимание с матерью, больше удовлетворены отношениями с ней;
- девушки, неудовлетворенные своим телом, склонны воспринимать мать как более директивную, считающую дочь маленькой, несамостоятельной;
- девушки, неудовлетворенные своим телом, воспринимают отца как более требовательного, враждебного и директивного.

2. Показана связь самооценки и оценки своей внешности с определенными характеристиками детско-родительских отношений:

- более высокую самооценку демонстрируют дочери, у которых гармоничные отношения с матерью, а более высокий уровень притязаний характерен для дочерей более строгих матерей;
- авторитарное воспитание может приводить к формированию низкой самооценки у девушек.

3. Выявлены предикторы отношения к своему телу у девочек-подростков:

- материнская непоследовательность, отсутствие сотрудничества и низкая удовлетворенность отношениями с матерью можно рассматривать как предикторы неудовлетворенности девушек-подростков своим телом;
- предикторами неудовлетворенности девушек-подростков своим телом также являются сверхтребовательность и эмоциональное отчуждение отца.

4. Существует расхождение в представлениях о детско-родительских отношениях у девушек, неудовлетворенных своим телом, и их матерей. Матери более удовлетворены этими отношениями и выше оценивают эмоциональную близость с дочерью, а также выше оценивают собственную последовательность воспитания.

Филиппова Е.В., Булыгина М.В., Крюкова Е.А. (2025)
Представления об отношениях с родителями и образ тела у
девочек-подростков *Вестник практической психологии
образования*, 22(4), 143—159.

Filippova E.V., Bulygina M.V., Kryukova E.A.
(2025)
Representation of relations with parents and body
image in teenage girls *Bulletin of Psychological
Practice in Education*, 22(4), 143—159.

Полученные результаты позволяют заключить, что образ тела у девочек-подростков связан с представлениями об отношениях с родителями. В семьях с более теплыми, дружественными отношениями дочери чаще оказываются удовлетворены своим телом, в то время как в семьях с авторитарным стилем воспитания, со строгими требованиями, отсутствием эмоциональной близости дочери чаще оказываются неудовлетворенными своим телом.

Таким образом, мы видим, что тема связи детско-родительских отношений с образом тела и пищевым поведением у детей вписана в актуальный контекст и ждет дальнейших исследований.

Ограничения. Исследование проведено на относительно небольшой выборке девочек-подростков, проживающих в г. Москве и являющихся ученицами средних школ. Кроме того, в исследовании приняли участие только матери девочек, неудовлетворенных собственным телом, что не позволило провести сравнение их взглядов на материнско-дочерние отношения с группой матерей девочек, удовлетворенных собственным телом. В качестве перспектив дальнейшего изучения образа тела подростков в контексте детско-родительских отношений можно также отметить исследование детско-отцовских отношений как у девочек, так и у мальчиков.

Limitations. The study was conducted on a relatively small sample of teenage girls living in Moscow and enrolled in secondary schools. In addition, the study involved only mothers of girls who were dissatisfied with their own bodies. Because of it we couldn't compare views on maternal-daughter relationships with views of another group of mothers. As prospects for further study of adolescent body image in the context of child-parent relations, we can also mention the study of child-father relations in both adolescent girls and boys.

Список источников / References

1. Александрова, Р.В., Мешкова, Т.А. (2025). Долгосрочные тенденции в проблемах пищевого поведения у девочек-подростков неклинической популяции: сравнение результатов анкетирования 2009–2011 и 2021/2023 годов. *Клиническая и специальная психология*, 14(1), 53—83. <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140104>
Aleksandrova, R.V., Meshkova, T.A. (2025). Secular trends in the problems of eating behavior in adolescent girls of the non-clinical population: comparison of the results of the survey 2009–2011 and 2021/2023. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(1), 53—83. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140104>
2. Ерохина, Е.А., Филиппова, Е.В. (2019). Образ тела и отношение к своему телу у подростков: семейные и социокультурные факторы влияния (по материалам зарубежных исследований). *Современная зарубежная психология*, 8(4), 57—68. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080406>
Erokhina, E.A., Filippova, E.V. (2019). Body image and attitude to one's body in adolescent: family and sociocultural factors (based on foreign researches). *Journal of Modern Foreign Psychology*, 8(4), 57—68. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080406>
3. Кузнецова, С.Ю., Басова, А.Я., Залманова, С.Л., Хломов, К.Д. (2023). Образ тела у подростков с суицидальным и несуйцидальным самоповреждающим поведением:

Филиппова Е.В., Булыгина М.В., Крюкова Е.А. (2025) Представления об отношениях с родителями и образ тела у девочек-подростков *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 143—159.

Filippova E.V., Bulygina M.V., Kryukova E.A. (2025) Representation of relations with parents and body image in teenage girls *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 143—159.

- удовлетворенность собственным телом. *Клиническая и специальная психология*, 12(2), 138—163. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120207>
- Kuznetsova, S.Yu., Basova, A.Ya., Zalmanova, S.L., Khlomov, K.D. (2023). Body Image in Adolescents with Suicidal and Non-Suicidal Self-Harm Behavior: Satisfaction with Their Own Bodies. *Clinical Psychology and Special Education*, 12(2), 138—163. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120207>
4. Кулагина, И.Ю., Ружина, О.И. (2022). Образ тела, самооценка и риск нарушения пищевого поведения у девочек младшего школьного возраста. *Консультативная психология и психотерапия*, 30(1), 132—148. <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300108>
- Kulagina, I.Y., Ruzhina, O.I. (2022). Body Image, Self-Esteem and The Risk of Disturbed Eating Behavior in Primary School Girls. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 30(1), 132—148. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300108>
5. Павлова, Н.В., Филиппова, Е.В. (2020). Взаимосвязь пищевого поведения и формирования образа тела у детей и подростков в контексте детско-родительских отношений. *Современная зарубежная психология*, 9(4), 32—44. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090403>
- Pavlova, N.V., Filippova, E.V. (2020). The co-relation of eating behavior and body image formation in children and adolescents in the context of child-parent relationships. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 9(4), 32—44. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090403>
6. Шиндrikова, Е.В. (2025). Удовлетворенность образом тела у девушек 18—23 лет с различным опытом физической активности. *Вестник Санкт-Петербургского университета, Психология*, 15(1), 165—175. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82377216> (дата обращения: 15.04.2025).
- Shindrikova, E.V. (2025). Satisfaction with body image among girls aged 18—23 years with different experiences of physical activity. *Bulletin of St. Petersburg University, Psychology*, 15(1), 165—175. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82377216> (viewed: 15.04.2025).
7. Chow, C.M., Tan, C.C. (2018). The role of fat talk in eating pathology and depressive symptoms among mother-daughter dyads. *Body Image*, № 24, 36—43. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.11.003>
8. Fleming, C.B., Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Abbott, R.D. (2010). Relationships between level and change in family, school, and peer factors during two periods of adolescence and problem behavior at age 19. *Journal of Youth and Adolescence*, № 39, 670—682. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9526-5>
9. Jordan, A.K., Musher-Eizenman, D.R. (2025). Positive body talk in mother-daughter dyads. *Body Image*, № 53, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2025.101887>
10. Hole, C. (2014). To what extent do parental attitudes affect adolescents' self-esteem, body image and eating attitudes. *Cumbria Partnership Journal of Research Practice and Learning*, 4(1), 28—33.

Филиппова Е.В., Булыгина М.В., Крюкова Е.А. (2025)
Представления об отношениях с родителями и образ тела у
девочек-подростков *Вестник практической психологии
образования*, 22(4), 143—159.

Filippova E.V., Bulygina M.V., Kryukova E.A.
(2025)
Representation of relations with parents and body
image in teenage girls *Bulletin of Psychological
Practice in Education*, 22(4), 143—159.

11. Little, M., Jebb, S., Aveyard, P. (2025). Adolescent and parental views on weight and weight management: a qualitative study. *Archives of Disease in Childhood*, 110(8), 327306. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2024-327306>
12. Lizana, P., Alvarado, J., Mandich, C., Diaz, F., Soto-Núñez, M. (2024). Influence of Body Image, Risk of Eating Disorder, Psychological Characteristics, and Mood-Anxious Symptoms on Overweight and Obesity in Chilean Youth. *Behavioral Sciences*, 14(3), 154. <https://www.mdpi.com/2076-328X/14/3/154>
13. Marceau, K., Ram, N., & Susman, E.J. (2015). Development and lability in the parent–child relationship during adolescence: Associations with pubertal timing and tempo. *Journal of Research on Adolescence*, 25, 474—489. <https://doi.org/10.1111/jora.12139>
14. Michael, S.L., Wentzel, K., Elliott, M.N., Dittus, P.J. (2014). Parental and Peer Factors Associated with Body Image Discrepancy among Fifth-Grade Boys and Girls. *Journal of Research on Adolescence*, 43(1), 15—29. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9899-8>
15. Myntti, W., Parnell, L., Valledor, V., Chow, C. (2024). Adolescent-perceived parent–child negative body talk and disordered eating: Evidence for behavior-specific affective mediators. *Journal of Adolescence*, 96(5). <https://doi.org/10.1002/jad.12323>
16. Pecini, C., Di Bernardo, G.A., Crapolicchio, E. et al. (2023). Body Shame in 7—12-Year-Old Girls and Boys: The Role of Parental Attention to Children’s Appearance. *Sex Roles*, № 89, 82—95. <https://doi.org/10.1007/s11199-023-01385-7>.
17. Steinhilber, K., Ray, S., Harkins, D., Sienkiewicz, M. (2020). Father–daughter relationship dynamics & daughters’ body image, eating patterns, and empowerment: An exploratory study. *Women & Health*, № 60, 1—12. <https://doi.org/10.1080/03630242.2020.1801554>
18. Tanguay, C., Lavoie, C., Lavigne, G., Carbonneau, N. (2025). Adolescents’ reports of parental objectification of others’ bodies are associated with their body image and eating behaviors. *BMC Psychology*, 13(827), 1—14. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03126-9>

Информация об авторах

Филиппова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая кафедрой детской и семейной психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1328-3041>, e-mail: filippovaev@mgppu.ru

Булыгина Мария Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры детской и семейной психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4459-0914>, e-mail: buluginamv@mgppu.ru

Филиппова Е.В., Булыгина М.В., Крюкова Е.А. (2025)
Представления об отношениях с родителями и образ тела у
девочек-подростков *Вестник практической психологии
образования*, 22(4), 143—159.

Filippova E.V., Bulygina M.V., Kryukova E.A.
(2025)
Representation of relations with parents and body
image in teenage girls *Bulletin of Psychological
Practice in Education*, 22(4), 143—159.

Крюкова Елизавета Александровна, магистр, независимый исследователь, Москва,
Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1593-8873>, e-mail:
eaerokhina@gmail.com

Information about the authors

Elena V. Filippova, PhD (Psychology), Head of the Department of Child and Family Psychotherapy, Senior Researcher, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1328-3041>, e-mail: filippovaev@mgppu.ru

Maria V. Bulygina, PhD (Psychology), associate professor of the Chair of Child and Family Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4459-0914>, e-mail: buluginamv@mgppu.ru

Elizaveta A. Kryukova, master, Independent Researcher, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1593-8873>, e-mail: eaerokhina@gmail.com

Вклад авторов

Филиппова Е.В. — замысел и дизайн исследования; аннотирование; планирование исследования; контроль за проведением исследования; написание текста.

Булыгина М.В. — применение статистических, математических и других методов для анализа данных; анализ данных, визуализация результатов исследования, написание текста.

Крюкова Е.А. - планирование исследования, сбор материала, обработка и анализ данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Filippova E.V. — research idea and research design; annotation; research planning; monitoring of research; text writing.

Bulygina M.V. — the use of statistical, mathematical and other methods for data analysis; data analysis, visualization of research results, writing text.

Kryukova E.A. - research planning, material collection, data processing and analysis.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Филиппова Е.В., Булыгина М.В., Крюкова Е.А. (2025)
Представления об отношениях с родителями и образ тела у
девочек-подростков *Вестник практической психологии
образования*, 22(4), 143—159.

Filippova E.V., Bulygina M.V., Kryukova E.A.
(2025)
Representation of relations with parents and body
image in teenage girls *Bulletin of Psychological
Practice in Education*, 22(4), 143—159.

Поступила в редакцию 19.09.2025
Поступила после рецензирования 24.11.2025
Принята к публикации 19.12.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.09.19
Revised 2025.11.24
Accepted 2025.12.19
Published 2025.12.26

**НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ РЕАЛИЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ | EVIDENCE-
BASED PRACTICES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND CHILD-RELATED
INTERVENTIONS IN EDUCATION**

Научная статья | Original paper

**Проявления психоречевых нарушений у дошкольников (на
основе анализа анамнестических данных)**

Е.Э. Артемова✉, А.А. Ивченко

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская
Федерация

✉ artemovacee@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Вопросы ранней диагностики нарушений психоречевого развития у детей продолжают сохранять свою актуальность, несмотря на то, что проблема является достаточно изученной. Диагноза «задержка психического развития» не существует, это нарушение ассоциируется с синдромами, сопровождающими более ста нозологий. Дифференциация этой качественно неоднородной категории детей необходима для осуществления психолого-педагогической и медицинской коррекции. Однако на практике строго определенное разграничение нозологий, особенно в раннем возрасте, не реализуется по ряду причин. Наиболее очевидное нарушение — это задержка речевого развития. Статистических исследований о росте выявления данного нарушения в России нет, он констатируется практикующими педагогами и медиками. **Цель.** Определить виды нарушений психоречевого развития у дошкольников, имеющих неврологический статус, на основе анализа анамнестических данных. **Методы и материалы.** Исследование было проведено на основании анамнестических данных детей, направляемых логопедом на Центральную медико-психолого-педагогическую комиссию. Группа детей составила 160 дошкольников от 3,5 до 7 лет, имеющих различные заключения логопеда. Данные были систематизированы и проанализированы. **Результаты.** Результаты показали, что самыми распространенными нарушениями речевого развития являются общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития), осложненное дизартрией, причем среди детей старше 4 лет, которые составили 85,6% рассматриваемой группы. Суммарное количество участников выборки, имеющих подтвержденные неврологические диагнозы, составляет более половины обследованных (53,75%). Однако выявленные в

Артемова Е.Э., Ивченко А.А. (2025)
Проявления психоречевых нарушений у дошкольников
(на основе анализа анамнестических данных)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
160—175.

Artemova E.E., Ivchenko A.A. (2025)
Manifestations of psychospeech disorders in
preschoolers (based on anamnestic data analysis)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 160—175.

раннем возрасте нарушения психоречевого развития у дошкольников не приводят к своевременному обращению за психолого-педагогической помощью. **Выводы.** Показано, какому типу нарушения речевого развития в первую очередь необходимо уделять внимание для ранней профилактики и коррекции задержки психоречевого развития. Рекомендовано при наличии диагностированной в возрасте двух лет задержке психомоторного и речевого развития обращение за педагогической коррекционной помощью родителями или законными представителями детей.

Ключевые слова: дошкольники с задержкой психоречевого развития, задержка психического развития, задержка речевого развития, задержка психомоторного развития, общее недоразвитие речи, системное недоразвитие речи, нарушения речевого развития, классификации психических нарушений, неврологический статус

Для цитирования: Артемова, Е.Э., Ивченко, А.А. (2025). Проявления психоречевых нарушений у дошкольников (на основе анализа анамнестических данных). *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 160—175.
<https://doi.org/10.17759/bppe.2025220411>

Manifestations of psychospeech disorders in preschoolers (based on anamnestic data analysis)

Е.Е. Artemova✉, А.А. Ivchenko

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ artemovae@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. The issues of early diagnosis of disorders of psychospeech development in children continue to remain relevant, despite the fact that the problem is well studied. There is no diagnosis of “mental retardation”, this disorder is associated with syndromes accompanying more than a hundred nosologies. Differentiation of this qualitatively heterogeneous category of children is necessary for the implementation of psychological, pedagogical and medical correction. However, in practice, a strictly defined differentiation of nosologies, especially at an early age, is not implemented for a number of reasons. The most obvious disorder is delayed speech development. There are no statistical studies on the increase in the detection of this violation in Russia, it is stated by practicing teachers and doctors. **Goal.** To determine the types of disorders of psycho-speech development in preschoolers with neurological status based on the analysis of anamnestic data. **Methods and materials.** The study was conducted on the basis of anamnestic data of children referred by a speech therapist to the CPMC. The group of children consisted of 160 preschoolers from 3.5 to 7 years old, who had various conclusions from a speech therapist. The data has been systematized and analyzed. **Results.** The results showed that the most common speech development

Артемова Е.Э., Ивченко А.А. (2025)
Проявления психоречевых нарушений у дошкольников
(на основе анализа анамнестических данных)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
160—175.

Artemova E.E., Ivchenko A.A. (2025)
Manifestations of psychospeech disorders in
preschoolers (based on anamnestic data analysis)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 160—175.

disorders are general speech underdevelopment (level III of speech development), complicated by dysarthria, and among children over 4 years of age, who accounted for 85.6% of the group under consideration. The total number of participants in the sample with confirmed neurological diagnoses is more than half of the surveyed (53, 75%). However, violations of mental and speech development in preschoolers revealed at an early age do not lead to timely treatment for psychological and pedagogical help. **Conclusions.** It is shown which type of speech development disorder should first be paid attention to for the early prevention and correction of mental retardation. It is recommended that if there is a delay in psychomotor and speech development diagnosed at the age of two years, parents or legal representatives of the children should seek pedagogical correctional assistance.

Keywords: preschoolers with delayed psychospeech development, delayed mental development, delayed speech development, delayed psychomotor development, general speech underdevelopment, systemic speech underdevelopment, speech development disorders, classifications of mental disorders, neurological status

For citation: Artemova, E.E., Ivchenko, A.A. (2025). Manifestations of psycho-speech disorders in preschoolers (based on anamnestic data analysis). *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 160—175. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220411>

Введение

Коррекционная работа с детьми младшего дошкольного возраста с задержкой психомоторного и речевого развития является важнейшим условием личностного развития и адаптации детей в социуме. В российских медицинских публикациях термин «задержка психоречевого развития» (ЗПРР) применим к детям младше пяти лет, когда причина задержки речевого и психомоторного развития еще не выяснена. После установления диагноза основного заболевания (например, ранний детский аутизм), ЗПРР как отдельный синдром не выделяется. Педагоги пользуются термином «общее недоразвитие речи» (ОНР) при первичном недоразвитии речи и термином «системное недоразвитие речи», если оно обусловлено нарушением интеллекта. Формулировка «задержка речевого развития» (ЗРР) самая распространенная у детей в направлениях на Центральную медико-психолого-педагогическую комиссию (ЦПМПК). Гораздо реже психиатры ставят диагноз «расстройство речи и языка», который подразумевает группу нарушений, куда входит расстройство речевой артикуляции, экспрессивной речи, рецептивной речи, приобретенная афазия с эпилепсией (Ландау-Клеффнера) и другие.

По нашим наблюдениям, неврологи и педиатры диагностируют «задержку психомоторного развития» или «нарушение нервно-психического развития» с 4—5 лет, когда проблема недоразвития речи становится очевидна родителям, что в 2015 году отмечал Н.Н. Заваденко (Заваденко, 2019). По мнению Д.А. Емелиной и Д.А. Макарова, вплоть до 8 лет дети могут оставаться с диагнозом «задержка психоречевого развития» (Емелина, Макаров 2018). По различным причинам часть родителей ограничивается посещением неврологов и логопедов без прохождения ЦПМПК. По окончании первого года обучения в школе детей, не освоивших программу, педагоги направляют для прохождения теста Векслера. В случае

Артемова Е.Э., Ивченко А.А. (2025)
Проявления психоречевых нарушений у дошкольников
(на основе анализа анамнестических данных)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
160—175.

Artemova E.E., Ivchenko A.A. (2025)
Manifestations of psychospeech disorders in
preschoolers (based on anamnestic data analysis)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 160—175.

неудовлетворительного выполнения заданий выявляется интеллектуальная недостаточность (Емелина, Макаров, 2018; Fenichel, 2009; McDonald et al., 2006). В случае пограничных результатов теста диагноз ЗПР продлевается до 11 лет, предоставляется возможность освоения соответствующей программы.

В современных классификациях, таких как Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) и Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам 5-го издания (DSM-V), нет диагноза ЗПР. Данное нарушение является одним из синдромов ряда психических, неврологических и соматических болезней. В структуре синдрома ведущими чаще всего выступают недоразвитие речи, крупной и мелкой моторики, трудности ориентации в пространстве. При возможно раннем выявлении и начале коррекции задержка развития с возрастом сокращается, хотя более легкая недостаточность часто сохраняется и в зрелом возрасте.

По данным Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ), имеющиеся классификации психических нарушений не разрабатывались специально для детского возраста и поэтому не могут учитывать специфики развития в раннем детстве. Российские исследователи Д.А. Емелина и И.В. Макаров считают, что дети старше 11—14 лет не могут иметь задержку темпа психического развития в качестве основного диагноза (Емелина, Макаров, 2018). По данным иностранных источников, в возрасте 5 лет уже правомерно устанавливать отсутствие или наличие интеллектуальной недостаточности (Ashrafi, 2011; Dornelasa, Duarteb, Magalhaesa, 2015). Необходимо уточнить, что в англоязычных публикациях не встречается иных, помимо возрастного, способов проведения границы между задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью. ЗПР диагностируют временно, до достижения ребенком 5 лет и после определения IQ (по Векслеру) он может быть пересмотрен в сторону постановки диагноза «умственная отсталость».

В России обследование детей и постановка диагноза ЗПР реализуется педиатрами, детскими неврологами и психиатрами после обращения родителей с жалобами. Законные представители не всегда реально оценивают возможности ребенка, их чрезмерно оптимистические или пессимистические взгляды могут значительно повлиять на результаты опроса и анкетирования о развитии и состоянии ребенка (Гречаный, 2017). Педагоги и психологи дошкольных учреждений после проведения первичной и последующих диагностик ориентируют родителей по состоянию детей, рекомендуют посещение врачей-специалистов. Для организованных групп детей обращение к медикам происходит в возрасте 3—4 лет, а при легких степенях ЗПР и отсутствии выраженных нарушений в эмоционально-волевой сфере — только после начала обучения в школе. Одна из наиболее известных и удобных шкал психомоторного развития ребенка — исследование профиля развития по И.А. Сквирицкову (Сквирицков и др., 2002), применимая также для оценки динамики развития ребенка за определенное время. Из психологических методик, кроме теста Векслера, для ранней диагностики ЗПР Д.Н. Исаевым, В.Н. Поповым успешно использовались методики Г.В. Пантюхиной «Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни», Е.О. Смирновой «Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет», Детский скрининговый тест оценки развития детей, методика Стэнфорд-Бине (Емелина, Макаров, 2018). Для диагностики речевых нарушений широко используется «Тестовая

Артемова Е.Э., Ивченко А.А. (2025)
Проявления психоречевых нарушений у дошкольников
(на основе анализа анамнестических данных)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
160—175.

Artemova E.E., Ivchenko A.A. (2025)
Manifestations of psychospeech disorders in
preschoolers (based on anamnestic data analysis)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 160—175.

методика диагностики устной речи младших школьников» Т.А. Фотековой (Фотекова, 2006), адаптированная для дошкольного возраста, методики логопедического обследования дошкольников Т.Н. Волковской (Волковская, 2006), а также методики логопедического обследования Н.В. Серебряковой (Серебрякова, 2005) и психоречевого развития Е.А. Стребелевой (Стребелева, Лазуренко, Закрепина, 2021) для раннего возраста.

Задержка психоречевого развития — это замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах (Кукина, 2018). По данным эпидемиологических исследований, распространенность задержек психоречевого развития у детей составляет от 3 до 8% в зависимости от социально-экономических условий региона проживания (Gil et al., 2020; Grantham-McGregor, 2007). Большое значение имеет генетическая предрасположенность, биологические и психосоциальные факторы.

Перинатальные поражения нервной системы, материнский стресс и хронические заболевания, социальная депривация и другие факторы, влияющие на онтогенез ребенка, могут оказывать долгосрочное воздействие и проявляться задержкой психоречевого развития в дошкольном и школьном возрасте с последующими трудностями освоения программы обучения и проблемами социализации (Grantham-McGregor, 2007). У детей данной категории в силу внешних факторов может не скорректироваться задержка психического развития с исходом в легкую умственную отсталость (F70 по МКБ-10). Ранняя помощь может компенсировать недостатки умственного развития и изменить психолого-педагогический прогноз ребенка. Среди методов коррекции задержек психоречевого развития наибольшее значение имеет психолого-педагогическая работа с ребенком и с семьей (Bodner, 2020).

По данным исследования Т.С. Каминской, у детей с задержкой психоречевого развития в зависимости от причины ее возникновения по-разному представлены и соотносятся когнитивные и эмоциональные нарушения (Каминская, 2021). Выявлена закономерность преобладания нарушения речи, в меньшей мере — нарушения слухоречевой, зрительно-пространственной памяти и произвольного внимания. В более 70% случаев генетическое происхождение ЗРР влечет, помимо вышеперечисленных, также дефекты мышления. Структурные повреждения ЦНС в более 60% случаев нарушают развитие внимания и зрительно-пространственной памяти. Нарушения функционального характера сопровождаются снижением объема зрительной памяти в 60% случаев, при этом всегда сохранен эмоциональный интеллект. Психиатрическая патология в наибольшей степени создает когнитивный дефицит; у 80% всех детей нарушены зрительная и слухоречевая память, внимание, мышление, зрительное восприятие. Таким образом, очевидна необходимость в разграничении понятий задержки психоречевого развития и когнитивного дефицита (Bishop, 2017).

При первично сохраненных познавательных процессах задержка речевого развития сама по себе оказывает значительное влияние на формирование психики ребенка, ограниченного в основном канале поступления знаний об окружающем мире (Бадалян, 2001). Задержки психоречевого развития проявляются в недоразвитии высших психических функций с самого раннего детства; их характер может быть постоянным, а может происходить развитие восприятия, внимания, памяти, речи, мышления с возрастом ребенка (Скоромец и др., 2021).

Артемова Е.Э., Ивченко А.А. (2025)
Проявления психоречевых нарушений у дошкольников
(на основе анализа анамнестических данных)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
160—175.

Artemova E.E., Ivchenko A.A. (2025)
Manifestations of psychospeech disorders in
preschoolers (based on anamnestic data analysis)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 160—175.

В практической деятельности мы сталкиваемся с неговорящими детьми, имеющими различный диагноз: алалия, задержка психоречевого развития, задержка психического развития, ранний детский аутизм и т.п. (Глухоедова, 2015). Для реабилитационной работы с такими детьми привлекаются разные специалисты: неврологи, дефектологи, логопеды, психологи. Необходимо использование ими единых понятий, учитывающих выраженность когнитивных нарушений.

В научных обзорах приводятся данные о неуклонном росте ЗПР различного происхождения (Емелина, Макаров, 2018; Коробейников, 2023). Актуально исключить выставление речевого диагноза при специфических заболеваниях, сопровождающихся задержкой речевого развития, но нуждающихся в особых подходах при ее коррекции. В первую очередь при интеллектуальной недостаточности нельзя диагностировать ЗРР (F80 по МКБ-10), а необходимо обозначать соответствующую степень умственной отсталости (F70—F79 по МКБ-10). Аналогично один из диагнозов F80—F89 не должен ставиться при нарушениях речи, обусловленных нарушением слуха, поскольку речь формируется у данной категории детей специфически. Аналогичный подход должен быть при диагностике нарушения речи при неврологических нозологиях и анатомических дефектах. Артикуляторные расстройства вследствие расщелины неба или дизартрия при детском церебральном параличе не должны быть включены в раздел F80—F89. В то же время присутствие легкой неврологической симптоматики не является основанием для исключения (Бобылова и др, 2017).

По данным ВОЗ, задержки развития встречаются примерно в 10% случаев в каждой стране, половина из них — дети младше пяти лет, причем с невыясненными причинами. В России частота тяжелых вариантов задержек достигает 0,7% (Филиппова и др., 2015). При наличии структурных или функциональных изменений в головном мозге ЗПРР принято считать первичной, с характерной неравномерностью развития. При хронических соматических заболеваниях (порок сердца и проч.), сопровождающихся церебральной недостаточностью, ЗПРР считают вторичной, системного характера, с задержкой на 1—2 эпикризных срока (Петрухин, 2012). В раннем возрасте задержка созревания нервной системы влечет более позднее формирование двигательных и психоречевых функций. Для детей первых лет жизни, таким образом, можно говорить об общей задержке психомоторного развития с большей выраженностью отставания психоэмоциональной или психоречевой сферы. В возрасте старше трех лет более очевидны нарушения эмоционально-волевой сферы, неравномерное развитие ВПФ и другие клинические признаки задержки психического развития (Вроно, 2018). Предложенная Н.В. Бабкиной, И.А. Коробейниковым психолого-педагогическая типология задержек психического развития (Бабкина, Коробейников, 2019), возможно, способствует более раннему определению особых образовательных потребностей детей, выбору образовательного маршрута и варианта адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП), определению основных направлений коррекционно-педагогической помощи.

Материалы и методы

Участники исследования: дети дошкольного возраста (от 3,5 до 7 лет). Преобладают в группе (более 80%) дети 5 лет и старше — это может объясняться несколькими причинами:

некоторые родители ожидают саморазрешения проблемы и/или не прислушиваются к рекомендациям педагогов относительно более раннего посещения ЦПМПК; некоторые дети поздно начинают посещать детский сад и не попадают раньше в поле зрения специалистов; часть детей относится к неорганизованной группе детей и идет за логопедическим заключением в рамках подготовки к школе. Данные причины были выявлены в результате сбора анамнестических сведений у родителей участников исследования.

Размер выборки: 160 человек.

Использованные документы: заключения узких специалистов, собранные родителями для направления на ЦПМПК для получения заключения и определения образовательного маршрута, направленного на преодоление речевого дефекта.

Полученная в ходе сбора анамнестических сведений у родителей и медицинских заключений информация была систематизирована по возрастам детей и выявленным речевым нарушениям. Речевые нарушения были выявлены в результате логопедической диагностики и последующего заключения тремя специалистами в логопедических кабинетах детской городской поликлиники в трех филиалах за годовой период. Проведенный анализ анамнестических данных позволяет проследить взаимосвязь неврологического статуса, присвоенного ребенку, с вариантом нарушения речевого развития.

Результаты

В результате систематизации полученных данных нами были выделены 6 групп детей по распространенности выявленных нарушений речи.

Таблица/Table

Группировка детей по выявляемым нарушениям речи (N = 160)
Grouping of children according to identified speech disorders (N = 160)

Группа/ Group	Нарушение/Disorder	Всего/Total, %	Из них/Out of them	Число детей/ Number of children	Доля от общего числа выборки / Percentage of the total number of samples, %
Первая/ First	Общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития на фоне дизартрии/ General speech underdevelopment, level III speech development against the background of dysarthria	49 чел (30,6%)	С неврологичес- кими диагнозами/ With neurological diagnoses	40	25

Артемова Е.Э., Ивченко А.А. (2025)
 Проявления психоречевых нарушений у дошкольников
 (на основе анализа анамнестических данных)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 160—175.

Artemova E.E., Ivchenko A.A. (2025)
 Manifestations of psychospeech disorders in
 preschoolers (based on anamnestic data analysis)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 160—175.

Вторая/ Second	Фонетико-фонематическое недоразвитие/ Phonetic-phonematic disorders	45, 28,1%	Без неврологических диагнозов/ Without neurological diagnoses	45	28,1
Третья/ Third	Общее недоразвитие речи, II уровень речевого развития/ General speech underdevelopment, II level of speech development	34, 21,3%	С неврологическими диагнозами/ / With neurological diagnoses	20	12,5
Четвертая/ Fourth	Общее недоразвитие речи, I уровень речевого развития/ General speech underdevelopment, level I speech development	21, 13,3%	С неврологическими диагнозами / With neurological diagnoses	15	9,3
Пятая/ Fifth	Системное недоразвитие речи/ Language disorders	7, 4,4%	Расстройства аутистического спектра/ Autism Spectrum Disorders	5	3,1
			Задержка психического развития/ Mental retardation	2	1,25
Шестая/ Sixth	Тяжелые нарушения речи/ Severe speech impairment	4, 2,5%	Моторная алалия/ Motor alalia	2	1,25
			Сенсорная алалия/ Sensory alalia	2	1,25

Данные, представленные в табл., позволяют проследить, каким образом распределились варианты нарушений речевого развития у участников выборки.

Как самое распространенное нарушение речевого развития среди обследованных детей было выявлено ОНР (III уровень речевого развития), осложненное дизартрией. В эту группу вошли 49 обследованных, что составило 30,6% от общей выборки. В последнем столбце табл. отражена доля детей, имеющих неврологический статус. Среди детей первой группы таких оказалось 25% от общего числа участников обследования.

Следующую по распространенности группу составили дошкольники с фонетико-фонематическим недоразвитием. Как видно из табл., у этой части обследованных нет в анамнезе неврологических диагнозов. В третью по распространенности группу вошли дошкольники, имеющие ОНР (II уровень речевого развития), из них у 20 детей есть неврологический статус.

Дошкольники, у которых имеется логопедическое заключение об ОНР (I уровень речевого развития), составили 13,3% от группы, и большая часть из них имеет неврологические диагнозы (15 человек из 21).

Самыми малочисленными по результатам проведенного анализа оказались группы детей, имеющих логопедические заключения о тяжелых нарушениях речи (ТНР) и системном недоразвитии речи. Среди детей экспериментальной группы были выявлены дошкольники, у которых диагностированы расстройства аутистического спектра (5 человек) и задержка психического развития (2 человека). В группу детей с ТНР вошли участники обследования, у которых диагностирована моторная алалия (2 человека) и сенсорная алалия (2 человека).

Как мы указывали выше, 80% обследованных дошкольников имеют возраст от 5 до 7 лет. Исходя из этого получается, что обращение за педагогической коррекционной помощью родителями или законными представителями детей происходит в подавляющем большинстве в возрасте старше 4-х лет, хотя неврологи диагностируют задержку психомоторного и речевого развития с 2-летнего возраста.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам:

1. Анализ работ, освещающих проблему задержки психоречевого развития у дошкольников, позволяет говорить о проблеме несвоевременного обращения родителей за психолого-педагогической помощью. Несмотря на то, что врачи-неврологи довольно рано (в возрасте 2—3 лет) выявляют дошкольников, имеющих нарушения нервно-психического развития, педагогическую поддержку эти дети начинают получать в возрасте 4—5 лет. А отсутствие такой помощи оказывает влияние на формирование психики ребенка, приводит к трудностям обучения и социализации таких детей. Поэтому проблема своевременного выявления нарушений психоречевого развития продолжает сохранять свою актуальность и требует серьезного внимания как со стороны медиков, так и со стороны специалистов психолого-педагогического сопровождения.
2. Более половины обследованных дошкольников в анамнезе имеют неврологические диагнозы, которые к старшему дошкольному возрасту были классифицированы как те или иные нарушения речевого развития. Однако родители детей не всегда владеют информацией о возможностях получения психолого-педагогической помощи, не осведомлены о специальных образовательных программах, учитывающих особые образовательные потребности дошкольников с нарушениями психоречевого развития. Поэтому важно проводить просветительскую работу среди родителей детей, имеющих

неврологические диагнозы, для их большей информированности о возможности и необходимости получения коррекционной помощи согласно федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования (ФАОП ДО) для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

3. Развитие ребенка с особыми образовательными потребностями подчиняется тем же закономерностям, что и развитие ребенка без особенностей, но своеобразно в связи с дефектом (Выготский, 1983). Ограниченные возможности ребенка обуславливают обособленность такого ребенка в группе дошкольного образовательного учреждения, что критически важно для развития его психоречевых возможностей и его развития в целом.

Обсуждение результатов

В данной работе был проанализирован массив литературы относительно характера диагностики детей с задержками психоречевого развития. Важно отметить, что исследование осложняется отсутствием четкого терминологического аппарата, особенностями самого диагноза, который не считается до определенного возраста «медицинской проблемой», что затрудняет как более раннюю диагностику и профилактику, так и видимость проблемы заинтересованными лицами (родителями и опекунами детей с особенностями развития), смещает выборку и сбор материала о детях более раннего возраста.

Рассмотренные в исследовании данные частично подтверждают выдвинутое предположение относительно того, что поставленные в возрасте от 0 до 2 лет неврологические диагнозы встречаются у детей с ЗППР в старшем возрасте. По результатам логопедической диагностики около половины (45%) детей с нарушениями речевого развития имели в анамнезе диагностированные неврологические нарушения.

Результаты, полученные в данном исследовании, согласуются с тем, что выявила К.С. Лебединская (Лебединская, 2006). В частности, стойкая неврологическая рано диагностированная симптоматика встречается у 52—90% детей (Емелина, Макаров, 2018). Кроме того, характер выборки, ее смещенность в сторону детей более старшего возраста доказывает актуальность проблемы несвоевременной диагностики и сложностей профилактики ЗППР.

Заключение

В данном исследовании был проведен анализ имеющейся по проблематике ЗППР литературы, было реализовано исследование на материалах из практической логопедической работы, которое позволило проследить возможное наличие связи между поставленными в возрасте от 0 до 2 неврологическими диагнозами и последующими задержками психоречевого развития, которые в более старшем возрасте классифицируются у детей следующими логопедическими заключениями: ОНР (III уровень речевого развития), осложненное дизартрией; фонетико-фонематическое недоразвитие; системное недоразвитие речи. В дальнейшем представляет интерес провести количественный, корреляционный анализ (для выявления наличия и силы линейной связи между переменными) или регрессионный анализ (для констатации причинно-следственных отношений) на большем массиве данных.

Артемова Е.Э., Ивченко А.А. (2025)
Проявления психоречевых нарушений у дошкольников
(на основе анализа анамнестических данных)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
160—175.

Artemova E.E., Ivchenko A.A. (2025)
Manifestations of psychospeech disorders in
preschoolers (based on anamnestic data analysis)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 160—175.

Проблема, поднятая в данном исследовании, имеет практическую значимость для повышения эффективности работы с детьми с ЗППР и более ранней профилактики психоречевых нарушений.

Ограничения. Количественные исследования, подобные данному, охватывают небольшие выборки и имеют связанные с этим ограничения.

Limitations. Quantitative studies like this involve small samples and have associated limitations.

Список источников / References

1. Бабкина, Н.В., Коробейников, И.А. (2019). Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики. *Клиническая психология и специальное образование*, 8(3), 125—142. <https://doi.org/10.17759/cpse.2019080307>
Babkina, N.V., Korobeynikov, I.A. (2019). Typological Differentiation of Mental Development Delay as a Tool of Modern Educational Practice, *Clinical Psychology and Special Education*, 8(3), 125—142. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2019080307>
2. Бадалян, Л.О. (2001). *Детская неврология: учеб. пособие*. М.: Медпресс-информ.
Badalyan, L.O. (2001). *Children's neurology: textbook*. Moscow: Medpress-inform. (In Russ.).
3. Бобылова, М.Ю., Браудо, Т.Е., Казакова, М.В., Винярская, И.В. (2017). Задержка речевого развития у детей: введение в терминологию. *Русский журнал детской неврологии*, 12(1), 56—62. <https://doi.org/10.17650/2073-8803-2017-12-1-56-62>
Bobylova, M.Yu., Braudo T.E., Kazakova, M.V., Vinyarskaya, I.V. (2017) Delayed speech development in children: Introduction to terminology. *Russian Journal of Child Neurology*. 12(1), 56—62. (In Russ.) <https://doi.org/10.17650/2073-8803-2017-12-1-56-62>
4. Волковская, Т.Н. (2006). *Иллюстрированная методика логопедического обследования*. М.: Образование плюс.
Volkovskaya, T.N. (2006). *Illustrated Methods of Logopedic Examination*. Moscow: Education Plus. (In Russ.).
5. Вроно, М.Ш. (2018). Детская шизофрения и дизонтогенез (клинический аспект). *Психиатрия*, 2(78), 169—174. URL: <https://elibrary.ru/ynkpid?ysclid=mh1vsxt0pa809260036> (дата обращения: 22.10.2025).
Vrono, M.Sh. (2018). Childhood schizophrenia and dysontogenesis (clinical aspect). *Psychiatry*, 2(78), 169—174. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/ynkpid?ysclid=mh1vsxt0pa809260036> (viewed: 22.10.2025).
6. Выготский, Л.С. (1983). Собрание сочинений: В 6 т.: Том 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1983). Collected Works: In 6 vols.: Vol. 5. Fundamentals of Defectology. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
7. Глухоедова, О.С. (2015). *Дифференцированный подход к активизации речевой деятельности детей с отсутствием вербальных средств общения: Дис. ... канд. пед. наук*. Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. М.

Артемова Е.Э., Ивченко А.А. (2025)
Проявления психоречевых нарушений у дошкольников
(на основе анализа анамнестических данных)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
160—175.

Artemova E.E., Ivchenko A.A. (2025)
Manifestations of psychospeech disorders in
preschoolers (based on anamnestic data analysis)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 160—175.

- URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_007930242/ (дата обращения: 22.10.2025).
- Glukhoedova, O.S. (2015). *A differentiated approach to enhancing the speech activity of children with a lack of verbal means of communication: Diss. Candidat of Ped. Sci.* Moscow State Humanitarian University named after. M.A. Sholokhov. Moscow. (In Russ.). URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_007930242/ (viewed: 22.10.2025).
8. Гречаный, С.В. (2017). *Психопатологическая диагностика в раннем детском возрасте. Учебное пособие для последипломного образования.* СПб.: СПбГПМУ.
Grechany, S.V. (2017). *Psychopathological diagnostics in early childhood. Textbook for postgraduate education.* St. Petersburg: St. Petersburg State Pediatric Medical University. (In Russ.).
9. Емелина, Д.А., Макаров, И.В. (2018). Задержки психического развития у детей (аналитический обзор). *Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева*, № 1, 4—12. URL: <https://psychiatr.ru/magazine/obozr/93/1276> (дата обращения: 22.10.2025).
Emelina, D.A., Makarov, I.V. (2018). Mental development delays in children (analytical review). *Review of Psychiatry and Medical Psychology named after. VM Bekhterev*, № 1, 4—12. (In Russ.). URL: <https://psychiatr.ru/magazine/obozr/93/1276> (viewed: 22.10.2025).
10. Заваденко, Н.Н. (2019). Нарушения развития речи при неврологических заболеваниях у детей. *Педиатрия. Приложение к журналу Consilium Medicum*, № 1, 101—107. URL: <https://www.mediasphera.ru/issues/zhurnal-nevrologii-i-psikhiatrii-im-s-s-korsakova/2016/12/downloads/ru/1199772982016121119> (дата обращения: 22.10.2025).
Zavadenko, N.N. (2019). Speech development disorders in neurological diseases in children. *Pediatrics. Supplement to the journal Consilium Medicum*, № 1, 101—107. (In Russ.). URL: <https://www.mediasphera.ru/issues/zhurnal-nevrologii-i-psikhiatrii-im-s-s-korsakova/2016/12/downloads/ru/1199772982016121119> (viewed: 22.10.2025).
11. Каминская, Т.С., Хачатрян, Л.Г., Касанаве, Е.В., Каминский, И.В., Вадиян, Ф.В. (2021). Задержки психоречевого развития у детей: современное представление проблемы и ее коррекция. *Детская подростковая реабилитация*, 2(45), 27—35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47330600> (дата обращения: 22.10.2025).
Kaminskaya, T.S. Khachatryan, L.G., Kasanave, E.V., Kaminskii, I.V., Vadiyan, F.V. (2021). Delays in psychomotor development in children: a modern understanding of the problem and its correction. *Children's and adolescent rehabilitation*, 2(45), 27—35. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47330600> (viewed: 22.10.2025).
12. Коробейников, И.А. (2023). Прикладные результаты клинко-психолого-педагогического исследования современного ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, № 7, 28—42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=55081261> (дата обращения: 22.10.2025).
Korobeinikov, I.A. (2023). Applied results of a clinical, psychological, and pedagogical study of a modern child with special needs. *Applied results of clinical, psychological and pedagogical research of a modern child with limited health abilities*, № 7, 28—42. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=55081261> (viewed: 22.10.2025).

Артемова Е.Э., Ивченко А.А. (2025)
Проявления психоречевых нарушений у дошкольников
(на основе анализа анамнестических данных)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
160—175.

Artemova E.E., Ivchenko A.A. (2025)
Manifestations of psychospeech disorders in
preschoolers (based on anamnestic data analysis)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 160—175.

13. Кукина, И.В. (2018). К вопросу об определении понятия «задержка психоречевого развития». В: *Перспективы развития науки в современном мире: Материалы XII – Международной научно-практической конференции (16 ноября 2018 г., Уфа)* (с. 101—106) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36977484&ysclid=mh2copjncu866407466> (дата обращения: 22.10.2025).
Kukina, I.V. (2018). On the Definition of the Concept of “Delay in Psycho-Speech Development”. In: *Prospects for the Development of Science in the Modern World: Materials of the XII International Scientific and Practical Conference (November 16, 2018, Ufa)* (pp. 101—106) (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36977484&ysclid=mh2copjncu866407466> (viewed: 22.10.2025).
14. Лебединская, К.С. (2006). Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. *Дефектология*, № 3, 15—27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9219965> (дата обращения: 22.10.2025).
Lebedinskaya, K.S. (2006). Basic issues of the clinic and systematics of mental retardation *Defectology*, № 3, 15—27. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9219965> (viewed: 22.10.2025).
15. Петрухин, А.С. (2012). *Детская неврология: В 2 т.: Том 2. Клиническая неврология*. М.: ГЭОТАР-Медиа.
Petrukhin, A.S. (2012). *Child neurology. In 2 vols.: Vol. 2. Clinical neurology*. Moscow: GEOTAR-Media. (In Russ.)п
16. Серебрякова, Н.В. (2005). *Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста. Методическое пособие*. СПб.: Каро.
Serebryakova, N.V. (2005). *Diagnostic Examination of Children of Early and Junior Preschool Age. Methodological Guide*. St. Petersburg: Karo
17. Скворцов, А.И., Апексимова, О.А., Петракова, В.С., Егорова, Л.Е., Самодуровская, Ю.В. (2002). *Исследование профиля развития психоневрологических функций у детей до 7 лет и психологическая коррекция нарушений. Методическое пособие*. М.: Тривола.
Skvortsov, A.I., Apeksimova, O.A., Petrakova, V.S., Egorova L.E., Samodurovskaya Yu.V. (2002). *Study of the development profile of psychoneurological functions in children under 7 years of age and psychological correction of health. Toolkit* Moscow: Trivola. (In Russ.)
18. Скоромец, А.А., Скоромец, А.П., Скоромец Т.А. (2021). *Нервные болезни: учебник. 11-е изд.* М.: МЕДпрессинформ.
Skoromets, A.A., Skoromets, A.P., Skoromets, T.A. (2021). *Nervous books: textbook. 11th ed.* М.: MEDpressinform. (In Russ.)
19. Стребелева, Е.А., Лазуренко, С.Б., Закрепина, А.В. (2021). *Диагностика познавательного развития: Комплект материалов для обследования детей от 6 месяцев до 10 лет*. М: АО «Издательство «Просвещение».
Strebeleva, E.A., Lazurenko, S.B., Zakrepina, A.V. (2021). *Diagnostics of Cognitive Development: A Set of Materials for Examining Children Aged 6 Months to 10 Years*. Moscow: Prosveshchenie Publishing House.

Артемова Е.Э., Ивченко А.А. (2025)
Проявления психоречевых нарушений у дошкольников
(на основе анализа анамнестических данных)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
160—175.

Artemova E.E., Ivchenko A.A. (2025)
Manifestations of psychospeech disorders in
preschoolers (based on anamnestic data analysis)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 160—175.

20. Филиппова, Н.В., Барыльник, Ю.Б., Бачило, Е.В., Исмаилова, А.С. (2015). Эпидемиология нарушений психического развития в детском возрасте. *Российский психиатрический журнал*, № 6, 45—51. URL: <https://elibrary.ru/vcgyqf?ysclid=mh1vzu66uh537908106> (дата обращения: 22.10.2025).
Filippova, N.V., Barylnik, Yu.B., Bachilo, E.V., Ismailova, A.S. (2015). Epidemiology of mental development in childhood. *Russian psychological journal*, № 6, 45—51. (In Russ.) URL: <https://elibrary.ru/vcgyqf?ysclid=mh1vzu66uh537908106> (viewed: 22.10.2025).
21. Филиппова, Н.В., Барыльник, Ю.Б., Исмаилова, А.С. (2015). Современный взгляд на задержку психического развития. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, № 10-2, 256—262. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24107056&ysclid=mh1w7ocofb252880869> (дата обращения: 22.10.2025).
Filippova, N.V., Barylnik, Yu.B., Ismailova, A.S. (2015). Modern view of mental retardation. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, № 10-2, 256—262. (In Russ.) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24107056&ysclid=mh1w7ocofb252880869> (viewed: 22.10.2025).
22. Фотекова, Т.А. (2006). *Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод. пособие*. М.: Айрис-пресс.
Fotekova, T.A. (2006). *Test method of diagnosis of oral speech of younger schoolchildren: method, manual*. Moscow: Iris-press.
23. Ashrafi, M. (2011). Approach to mental retardation and global developmental delay. *Iranian Journal of Child Neurology*, 5(1), 1—8. URL: https://www.researchgate.net/publication/277830978_Approach_to_Mental_Retardation_and_Global_Developmental_Delay (viewed: 22.10.2025).
24. Bishop D.V.M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International journal of language & communication disorders*. Nov;52(6):671—680. doi: 10.1111/1460-6984.12335.
25. Fenichel, M. (2009). *Clinical Pediatric Neurology: A Signs and Symptoms Approach*. 6th ed. Philadelphia: Saunders.
26. Bodner, N. et al. (2020). Parental behavior and child interactive engagement: a longitudinal study on children with a significant cognitive and motor developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, 103. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103672> (viewed: 22.10.2025).
27. Dornelasa, L.F., Duarteb, N.M.C., Magalhaesa, L.C. (2015). Neuropsychomotor developmental delay: conceptual map, term definitions, uses and limitations. *Rev Paul Pediatr*, 33(1), 88—103. <https://doi.org/10.1016/j.rpped.2014.04.009>
28. Gil, J.D.C. et al. (2020). Early childhood suspected developmental delay in 63 low-and middle-income countries: Large within-and between-country inequalities documented using national health surveys. *Journal of global health*, 10(1). <https://doi.org/10.7189/jogh.10.010427>

Артемова Е.Э., Ивченко А.А. (2025)
Проявления психоречевых нарушений у дошкольников
(на основе анализа анамнестических данных)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
160—175.

Artemova E.E., Ivchenko A.A. (2025)
Manifestations of psychospeech disorders in
preschoolers (based on anamnestic data analysis)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 160—175.

29. Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S. et al. (2007). Developmental Potential in the First 5 Years for Children in Developing Countries. *The Lancet*, 369, 60—70. URL: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(07\)60032-4/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(07)60032-4/fulltext) (viewed: 22.10.2025).
30. McDonald, L., Rennie A., Tolmie J., Galloway P., McWilliam R. (2006). Investigation of global developmental delay. *Arch Dis Child*. Aug;91(8):701-5. doi:10.1136/ad.2005.078147.

Информация об авторах

Ева Эдуардовна Артемова, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры специального (дефектологического) образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: artemovaee@mgppu.ru

Анастасия Александровна Ивченко, магистр, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8727-3555>, e-mail: ivchenkoan17@gmail.com

Information about the authors

Eva E. Artemova, PhD in Pedagogy, Docent, Professor of Special (Defectological) Education at the Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: artemovaee@mgppu.ru

Anastasia A. Ivchenko, master student Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8727-3555>, e-mail: ivchenkoan17@gmail.com

Вклад авторов

Артемова Ева Эдуардовна — идеи исследования; оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Ивченко Анастасия Александровна — идеи исследования, аннотирование, проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования, применение математических методов для анализа данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Eva E. Artemova — ideas; design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Anastasiia A. Ivchenko — ideas; annotation; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results; application mathematical methods for data analysis.

Артемова Е.Э., Ивченко А.А. (2025)
Проявления психоречевых нарушений у дошкольников
(на основе анализа анамнестических данных)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
160—175.

Artemova E.E., Ivchenko A.A. (2025)
Manifestations of psychospeech disorders in
preschoolers (based on anamnestic data analysis)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 160—175.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 09.04.2025
Поступила после рецензирования 25.10.2025
Принята к публикации 27.10.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025 04.09
Revised 2025 10.25.
Accepted 2025 10.27
Published 2025 12.26

**НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ РЕАЛИЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ |
EVIDENCE-BASED PRACTICES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND CHILD-
RELATED INTERVENTIONS IN EDUCATION**

Научная статья | Original paper

**Профориентационно-просветительская программа как
средство формирования знаний младших школьников о
многообразии профессий**

В.Д. Каримова, О.Р. Бусарова✉

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва,
Российская Федерация

✉ olga-bus0@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Профессиональное самоопределение — необходимое условие профессиональной реализации человека, это сложный и длительный процесс, фундамент которого закладывается в детстве. Теоретической основой исследования послужила концепция развития субъекта труда и профессионального самоопределения Е.А. Климова, которая рассматривает младший школьный возраст как период формирования общетрудовых умений, потребности приносить пользу обществу и начального овладения смыслами труда. **Цель.** Разработать и апробировать профориентационно-просветительскую программу формирования у младших школьников знаний о многообразии современного мира профессий. **Гипотезы:** профориентационно-просветительская программа будет способствовать: 1) повышению осведомленности у младших школьников о современных профессиях; 2) конкретизации профессионального плана и предпочтению более современных и востребованных профессий в рамках первоначально выбранной широкой предметной области. **Методы и материалы.** В исследовании участвовали 116 московских школьников в возрасте 8—9 лет, составившие экспериментальную группу, участвовавшую в профориентационно-просветительской программе, и контрольную группу, принимавшую участие в мероприятиях, направленных на общее расширение кругозора. Применялись анкета «Знаешь ли ты профессии?» Е.А. Доренбуш, профессиональные планы выяснялись с помощью опроса. **Результаты.**

Каримова В.Д., Бусарова О.Р. (2025)
Профориентационно-просветительская программа как
средство формирования знаний младших школьников о
многообразии профессий
Вестник практической психологии образования, 22(4),
176—191.

Karimova V.D., Busarova O.R. (2025)
Career guidance and educational program as a
means of forming knowledge of primary school
students about the diversity of professions
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 176—191.

Апробированная программа способствует росту осведомленности младших школьников о профессиях. **Выводы.** Показано, что в результате прохождения младшими школьниками профориентационно-просветительской программы удалось повысить их осведомленность о профессиях и сделать профессиональные предпочтения более конкретными.

Ключевые слова: младшие школьники, профориентационная работа, профессиональное самоопределение, знакомство с миром профессий, профориентационно-развивающая программа

Для цитирования: Каримова, В.Д., Бусарова, О.Р. (2025). Профориентационно-просветительская программа как средство формирования знаний младших школьников о многообразии профессий *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 176—191. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220412>

Career guidance and educational program as a means of forming knowledge of primary school students about the diversity of professions

V.D. Karimova, O.R. Busarova¹✉

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ olga-bus0@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. Professional self-determination is a necessary condition for a person's professional realization, it is a complex and lengthy process, the foundation of which is laid in childhood. The theoretical basis of the research was the concept of the development of the subject of labor and professional self-determination by E.A. Klimov, who considers primary school age as a period of formation of general work skills, the need to benefit society and the initial mastery of the meanings of work. **Goal.** To develop and test a career guidance and educational program for the formation of knowledge among younger schoolchildren about the diversity of the modern world of professions. **Hypotheses:** the career guidance and educational program will contribute to: 1) raising awareness among younger schoolchildren about modern professions; 2) specifying the professional plan and preferring more modern and sought-after professions within the framework of the initially chosen broad subject area. **Methods and materials.** The study involved 116 Moscow schoolchildren aged 8—9 years, who formed an experimental group that participated in a career guidance and educational program, and a control group that participated in activities aimed at general broadening of horizons. The questionnaire “Do you know the profession?” by E.A. Dorenbush was used, professional plans were clarified through a survey. **Results.** The proven program helps to increase the awareness of younger students

Каримова В.Д., Бусарова О.Р. (2025)
Профориентационно-просветительская программа как
средство формирования знаний младших школьников о
многообразии профессий
Вестник практической психологии образования, 22(4),
176—191.

Karimova V.D., Busarova O.R. (2025)
Career guidance and educational program as a
means of forming knowledge of primary school
students about the diversity of professions
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 176—191.

about professions. **Conclusions.** It is shown that as a result of the career guidance and educational program for younger schoolchildren, it was possible to increase their awareness of professions and make professional preferences more specific.

Keywords: primary school students, career guidance, professional self-determination, acquaintance with the world of professions, career guidance and development program

For citation: Karimova, V.D., Busarova, O.R. (2025). Career guidance and educational program as a means of forming knowledge of primary school students about the diversity of professions. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 176—191. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220411>

Введение

В настоящее время специалисты по профориентации пришли к мнению о том, что ее цель не ограничивается помощью человеку в выборе конкретной профессии, а заключается в содействии его профессиональному самоопределению (Антонова, 2016; Бусарова, 2019; Лихачева, Еремеева, 2024; Пряжников, 2025; Смоленкова, Шпагина, 2022). Как отмечает И.В. Дубровина, «профессиональное самоопределение — длительный и многоаспектный процесс, который происходит на протяжении всего жизненного пути человека и является частью личностного самоопределения, связанного с ценностными представлениями человека, с потребностью определения смысла жизни, с поисками и утверждением своего пути в мире, с ориентацией на будущее, в котором значительное место занимает избранная профессия» (Дубровина, 2024, с. 10).

Е.А. Климов, автор наиболее популярной в отечественной психологии труда периодизации развития субъекта труда и профессионального самоопределения, выделяет три хронологических периода: период допрофессионального развития — от рождения до 11—12 лет; период выбора профессии (оптации) — от 11—12 до 18 лет; период собственно профессионального развития — от 18 лет до завершения человеком трудовой деятельности (Климов, 2004). Большинство материалов, посвященных помощи в профессиональном самоопределении, реализуемой в образовательных организациях, касаются работы с подростками и учащимися юношеского возраста (Страфеева, 2022). Причина такого дисбаланса, вероятно, кроется в том, что в средних и старших классах школы запрос на профессиональное самоопределение переходит в практическую плоскость: подростку и/или юноше (при поддержке родителей) нужно выбрать кружки и факультативы, соответствующие предполагаемой профессиональной области, нередко — профильные (иногда даже начиная с 5 класса) и предпрофессиональные классы, часто приходится прибегать к услугам репетиторов, участвовать в предметных олимпиадах, заниматься на подготовительных курсах при учреждениях среднего и высшего профессионального образования и т.п. Но такая активность будет полезной только при условии сформированности основы самоопределения в периоде допрофессионального развития. И.С. Сергеев с горечью отмечает, что хорошо себя зарекомендовавшие ранее формы и методы профориентационной работы в нынешних условиях информационной и учебной

Каримова В.Д., Бусарова О.Р. (2025)
Профориентационно-просветительская программа как
средство формирования знаний младших школьников о
многообразии профессий
Вестник практической психологии образования, 22(4),
176—191.

Karimova V.D., Busarova O.R. (2025)
Career guidance and educational program as a
means of forming knowledge of primary school
students about the diversity of professions
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 176—191.

перегрузки школьников «теряются в потоке “информационного шума”, даже если они носят системный характер» (Сергеев, 2025, с. 67).

Периоду обучения в начальных классах специалисты отводят роль пропедевтики по отношению к профессиональному самоопределению в средней и старшей школе, которая обеспечивает его фундамент (Антонова, 2023; Бородина, Донгаузер, 2023; Елькина, Лозован, 2025; Траут, Серова, Астахова, 2021). Указывается на необходимость в этом возрасте прежде всего воспитывать общее уважительное отношение к труду через постепенную выработку первоначальных трудовых навыков и увлекательное общее знакомство с миром профессионального труда. Как отмечает М.В. Антонова, «раннее профессиональное самоопределение — это существенный аспект развития младшего школьника, характеризующийся: а) осознанием созидательного и нравственного значения труда в жизни человека и общества; б) способностью к выбору будущей профессии с учетом личностных интересов, потребностей и возможностей; в) готовностью к перспективной и целенаправленной подготовке к будущей профессиональной деятельности; г) оценкой собственных качеств, значимых для осуществления выбранной будущей профессиональной деятельности» (Антонова, 2023, с. 14—15).

Анализ литературы показал противоречие между важностью профориентационной работы с учащимися начальных классов и недостаточным вниманием к ней педагогов и психологов, что привело нас к заключению о целесообразности разработки и апробации профориентационно-просветительской программы для младших школьников, посвященной знакомству с миром современных профессий и профессионального труда, ориентированной на возрастные особенности данной категории учащихся, в которую были бы интегрированы удачные методические разработки коллег и которая учитывала бы реалии цифрового общества.

Цель нашего исследования — разработать и апробировать профориентационно-просветительскую программу формирования у младших школьников знаний о многообразии современного мира профессий. Были выдвинуты гипотезы о том, что профориентационно-просветительская программа будет способствовать: 1) повышению осведомленности у младших школьников о современных профессиях; 2) конкретизации профессионального плана и предпочтению более современных и востребованных профессий в рамках первоначально выбранной широкой предметной области.

Материалы и методы

Методы исследования — анкета «Знаешь ли ты профессии?» Е.А. Доренбуш (Килина и др., 2019), опрос о предполагаемой профессии, формирующий эксперимент, методы математико-статистической обработки (описательная статистика, угловое преобразование Фишера, критерий Манна-Уитни). Статистическая обработка проводилась с использованием пакета SPSS Statistics.

База исследования — Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа 444».

Каримова В.Д., Бусарова О.Р. (2025)
Профориентационно-просветительская программа как
средство формирования знаний младших школьников о
многообразии профессий
Вестник практической психологии образования, 22(4),
176—191.

Karimova V.D., Busarova O.R. (2025)
Career guidance and educational program as a
means of forming knowledge of primary school
students about the diversity of professions
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 176—191.

Выборка — учащиеся 2 класса: 116 человек (54 девочки и 62 мальчика) в возрасте 8—9 лет, составившие экспериментальную и контрольную группы.

Этапы исследования:

1. Констатирующий — оценивались знания детей о профессиях, собирались их ответы о предполагаемой профессии.
2. Формирующий — дети, вошедшие в экспериментальную группу (59 человек), участвовали в апробируемой профориентационно-просветительской программе; дети, составившие контрольную группу (57 человек), принимали участие в мероприятиях, направленных на общее расширение кругозора.
3. Контрольный — проводилась повторное обследование по той же программе, что и на констатирующем этапе.

Теоретической основой разработанной нами профориентационно-просветительской программы стала концепция развития субъекта труда и профессионального самоопределения Е.А. Климова, рассматривающая младший школьный возраст как период формирования общетрудовых умений, потребности приносить пользу обществу и начального овладения смыслами труда. При составлении программы использовались как уже существующие хорошо себя зарекомендовавшие методические материалы педагогов и психологов для профориентационной работы с младшими школьниками (Лихачева, Еремеева, 2024; Методические материалы..., 2020; Милованова, Шарыпова, 2017; Траут, Серова, Астахова, 2021), так и наши собственные разработки. Как и в перечисленных выше материалах, в нашей программе учитывались возрастные особенности младших школьников, широко применялись игровые и другие интерактивные методы, занятия характеризовались эмоциональной насыщенностью, реализовался принцип социализации: через знакомство с многообразием профессий у детей формировалось понимание социальной значимости труда и развивались коммуникативные навыки. Отличительными чертами нашей программы являются: введение прогностического компонента, основанного на анализе макроэкономических, технологических и демографических тенденций: осуществление среднесрочного прогноза востребованности профессий; интеграция цифровой повестки: делается акцент на знакомстве детей с профессиями в сфере информационных технологий, предусмотрены демонстрация цифровых продуктов и элементарных алгоритмов программирования, что способствует формированию начального цифрового мышления и подготовке обучающихся к реалиям цифровой экономики; включение медийно-культурного компонента: в программу интегрированы элементы визуальной культуры (фрагменты анимационных фильмов, образно-ассоциативные задания, визуализация мечты и профессиональных устремлений детей), что усиливает эмоционально-ценностное вовлечение, развивает креативное мышление и делает процесс профессионального самоопределения более личностно значимым и рефлексивным; акцент на формирование у ребенка субъектной позиции по отношению к будущему профессиональному выбору, на необходимость которой указывают специалисты (Антонова, 2023; Гапонова, Серебрякова, Минаева, 2025; Елькина, Лозован, 2025; Пряжников, 2025; Сергеев, 2025). Перечисленные особенности программы придают ей не только образовательный, но и развивающе-воспитательный характер.

Каримова В.Д., Бусарова О.Р. (2025)
 Профориентационно-просветительская программа как
 средство формирования знаний младших школьников о
 многообразии профессий
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 176—191.

Karimova V.D., Busarova O.R. (2025)
 Career guidance and educational program as a
 means of forming knowledge of primary school
 students about the diversity of professions
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 176—191.

Программа реализовывалась в течение трех месяцев и включала 14 тематических занятий, включавших блок занятий, направленных на самопознание детей (рефлексия жизненных целей, осознание своих интересов, способностей, особенностей личности и характера), блок занятий, знакомящих с современным миром профессий (актуализация интереса к миру работы взрослых и знакомство с его разнообразием, а также занятия, посвященные актуальным областям профессиональной деятельности: IT-сектор, робототехника и искусственный интеллект, экология и зеленые технологии, туризм и гостиничный бизнес, наука, социальная работа и помощь людям, медицина, педагогика) и заключительное занятие (подведение итогов, сбор обратной связи). Периодичность занятий — 1—2 раза в неделю. Занятия проходили преимущественно в форме классных часов и интерактивных встреч, дополняемых внеурочными мероприятиями и экскурсиями в каникулярное время. В реализации программы принимали участие педагог-психолог, классный руководитель, а также приглашенные специалисты из различных профессиональных сфер. Отдельные мероприятия проходили при активном участии родителей. Практико-ориентированные занятия включали экскурсии в тематические пространства — детский город профессий «Кидбург» и экоцентр «Сборка» — где обучающиеся имели возможность в игровой форме познакомиться с реальными трудовыми ситуациями и попробовать себя в роли представителей различных профессий.

Результаты

Этап 1: Констатирующий

Были получены следующие данные:

- кем видят себя школьники в будущем, какую профессию планируют выбрать;
- знания о профессиях. Цель, предмет, трудовые действия, общественно-полезный результат профессионального труда представителей массовых профессий, с которыми дети в той или иной степени должны были познакомиться в повседневной жизни, оценивались с помощью методики «Знаешь ли ты профессии?» Е.А. Доренбуш.

Результаты по методике «Знаешь ли ты профессии?» представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Результаты оценки уровня осведомленности об отдельных профессиях младших школьников до проведения программы

Results of assessing the level of awareness of certain professions among primary school students before the program

Показатель / Indicator	Экспериментальная группа / The experimental group (N = 59)	Контрольная группа / The control group (N = 57)
	Уровень выраженности показателя / The level of severity of the indicator	Уровень выраженности показателя / The level of severity of the indicator

Каримова В.Д., Бусарова О.Р. (2025)
 Профориентационно-просветительская программа как
 средство формирования знаний младших школьников о
 многообразии профессий
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 176—191.

Karimova V.D., Busarova O.R. (2025)
 Career guidance and educational program as a
 means of forming knowledge of primary school
 students about the diversity of professions
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 176—191.

	низкий / low	средний / average	высокий / high	низкий / low	средний / average	высокий / high
Знания об отдельных профессиях/ Knowledge about individual professions	33 (55,9%)	22 (37,3%)	4 (6,8%)	27 (47,4%)	26 (45,6%)	4 (7,0%)

Как следует из табл. 1, в обеих группах около половины школьников показали низкий уровень знаний о профессиях, и лишь 7% продемонстрировали высокий уровень. Наглядно эти данные представлены на рис. 1 и рис. 2.

Результаты указывают на необходимость дополнительного просвещения школьников о мире профессий.

Для оценки различия экспериментальной и контрольной групп по уровням осведомленности о профессиях до проведения программ использовалось угловое преобразование Фишера. Группы сравнивались по доле детей, показавших низкий уровень знаний о профессиях. Полученное эмпирическое значение составило $\varphi^*_{эмп} = 0,924$, $p > 0,05$. Следовательно, различия статистически не значимы.

Этап 3: Контрольный

По завершении профориентационной программы была проведена повторная диагностика с целью оценки изменений, произошедших у младших школьников. Были проанализированы следующие показатели:

- расширение знаний о профессиях;
- изменение в профессиональных предпочтениях.

При повторном анализе оценки осведомленности детей о различных профессиях и глубины их знаний о профессиональной деятельности взрослых использовался критерий Манна-Уитни. Результаты отражены в табл. 2.

Каримова В.Д., Бусарова О.Р. (2025)
Профорориентационно-просветительская программа как
средство формирования знаний младших школьников о
многообразии профессий
Вестник практической психологии образования, 22(4),
176—191.

Karimova V.D., Busarova O.R. (2025)
Career guidance and educational program as a
means of forming knowledge of primary school
students about the diversity of professions
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 176—191.

Таблица 2 / Table 2

**Сравнительный анализ групп младших школьников по осведомленности о
различных профессиях (критерий Манна-Уитни)**
**Comparative analysis of groups of younger students on awareness of different
professions (Mann-Whitney test)**

	Среднее значение/ The average value		U- критерий / The U- criterion
	Эксперимен- тальная группа/ The experimental group N = 59	Контрольная группа / The control group N = 57	
До программы/ Before the program	6,1	6,3	1562,000
После программы/ After the program	8,4	7,0	1082,500***

Примечание: «***» — различия значимы на уровне 0,001 (двусторонняя).
Note: «***» — differences is significant at the 0,001 level (two-sided).

Из табл. 2 следует, что после прохождения программы между группами выявлены различия на высоком уровне достоверности ($p = 0,001$), что свидетельствует о существенных изменениях в информированности экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

Сравним распределение по уровням знаний о профессиях в экспериментальной и контрольной группах (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

**Результаты оценки уровня осведомленности об отдельных профессиях младших
школьников после проведения программы**
**Results of assessing the level of awareness of certain professions among primary school
students after the program**

Показатель / Indicator	Экспериментальная группа/ The experimental group N = 59	Контрольная группа / The control group N = 57
	Уровень показателя / The level of severity of the indicator	Уровень показателя / The level of severity of the indicator

Каримова В.Д., Бусарова О.Р. (2025)
Профориентационно-просветительская программа как
средство формирования знаний младших школьников о
многообразии профессий
Вестник практической психологии образования, 22(4),
176—191.

Karimova V.D., Busarova O.R. (2025)
Career guidance and educational program as a
means of forming knowledge of primary school
students about the diversity of professions
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 176—191.

	низкий/ low	средний/ average	высокий / high	низкий / low	средний / average	высокий / high
Знания об отдельных профессиях / Knowledge about individual professions	10 (16,9%)	32 (54,3%)	17 (28,8%)	21 (36,8%)	29 (50,9%)	7 (12,3%)

Из табл. 3 следует, что в экспериментальной группе доля школьников, показавших высокий уровень знаний о профессиях, существенно возросла, а распространенность низкого уровня снизилась.

Количество школьников с высоким уровнем осведомленности резко выросло (с 4 до 17 человек — почти в 4 раза), что составляет 29%. Группа со средним уровнем увеличилась незначительно (с 22 до 32 человек), оставшись примерно на прежнем уровне (54%). Школьников с низким уровнем осведомленности стало значительно меньше (с 33 до 10 человек), что составило всего 17%.

В контрольной группе явных изменений не произошло.

Доли детей, показавших высокий уровень ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,24$, $p < 0,05$) и низкий уровень ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,455$, $p < 0,01$) знаний о профессиях, значимо различаются между экспериментальной и контрольной группами, что свидетельствует об эффективности проведенной профориентационной работы.

Количественные данные об изменениях в профессиональном плане после проведения развивающих программ представлены в табл. 4.

Таблица 4 / Table 4

Сравнение изменений предпочитаемой профессии после проведения развивающих программ в экспериментальной и контрольной группах (угловое преобразование Фишера)

Comparison of changes in the preferred profession after conducting educational programs in experimental and control groups (Fisher angular transformation)

Показатель / Indicator	Экспериментальная группа / The experimental group N = 59	Контрольная группа / The control group N = 57	φ^*
Предпочитаемая профессия не изменилась, чел./	21	26	1,098

Каримова В.Д., Бусарова О.Р. (2025)
 Профориентационно-просветительская программа как
 средство формирования знаний младших школьников о
 многообразии профессий
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 176—191.

Karimova V.D., Busarova O.R. (2025)
 Career guidance and educational program as a
 means of forming knowledge of primary school
 students about the diversity of professions
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 176—191.

Preferred profession has not changed, people			
Предпочитаемая профессия изменилась на близкую, чел. / Preferred profession has changed to a close one, people.	24	11	2,672**
Предпочитаемая профессия радикально изменилась, чел. / Preferred profession has changed radically, people.	14	20	1,351

Примечание: «**» — различия значимы на уровне 0,01 (двусторонняя).
Note: «**» — differences is significant at the 0,01 level (two-sided).

Табл. 4 показывает, что в экспериментальной группе после прохождения профориентационно-просветительской программы 38 из 59 участников сменили свой первоначальный выбор, причем в большинстве случаев — у 24 участников — это был пересмотр своего прежнего профессионального плана в пользу более конкретных и востребованных профессий в рамках предпочитаемой ранее широкой предметной области: ученый — эколог, математик — робототехник, программист — специалист по искусственному интеллекту, врач — биохимик и т.п. Это свидетельствует о повышении осознанности и углублении понимания мира профессий. В контрольной группе, принимавшей участие в мероприятиях, направленных на расширение общего кругозора, изменения носят иной характер. Смена предпочитаемой профессии произошла у 31 из 57 школьников, однако их новые выборы чаще, чем в экспериментальной группе ($p < 0,01$), по предмету и цели труда не связаны с прежним планом, что может говорить о выборе профессии по случайным признакам; дети из контрольной группы в основном ограничивались профессиями, знакомыми по их повседневной жизни, такими как учитель, полицейский или пожарный.

Обсуждение результатов

Результаты проведенного формирующего эксперимента свидетельствуют о подтверждении гипотез исследования. Младшие школьники, с которыми проводилась разработанная нами профориентационно-просветительская программа, превзошли сверстников из контрольной группы, с которыми в том же объеме проводились занятия по расширению общего кругозора, по уровню знаний о профессиях, разнообразию предпочитаемых профессий, в том числе современных.

Диагностика знаний учащихся начальной школы о мире профессий до реализации просветительской программы выявила их фрагментарность, стереотипность восприятия и ограниченный кругозор. Полученные нами результаты схожи с результатами (по анкете

Каримова В.Д., Бусарова О.Р. (2025)
Профориентационно-просветительская программа как
средство формирования знаний младших школьников о
многообразии профессий
Вестник практической психологии образования, 22(4),
176—191.

Karimova V.D., Busarova O.R. (2025)
Career guidance and educational program as a
means of forming knowledge of primary school
students about the diversity of professions
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 176—191.

Е.А. Доренбуш) младших школьников, проживающих в других регионах страны — в Казани (Лихачева, Еремеева, 2024) и в Краснодарском крае (Методические рекомендации..., 2020). Исключением можно считать результаты первоклассников одной из школ Кемеровской области, больше половины которых показали высокий уровень знаний о профессиях (Траут, Серова, Астахова, 2021), но в целом имеющиеся данные говорят в пользу целесообразности специальной работы по знакомству младших школьников с миром профессий, так как стихийное накопление знаний о профессиях идет очень медленно и ограничивается в основном узким кругом профессий, с которыми дети сталкиваются в своей повседневной жизни (учитель, врач, повар, продавец, парикмахер) или которые часто фигурируют в телепередачах и материалах СМИ (полицейский, спортсмен, музыкант).

Интересно, что и в нашем исследовании, и по данным других авторов абсолютно все младшие школьники продемонстрировали наличие первичных профессиональных предпочтений (Бякова, 2009). Это говорит о потребности детей данного возраста приносить в будущем пользу обществу, что является ценным ресурсом в профориентационной работе в начальной школе. Разумеется, не стоит рассматривать профессиональный план младшего школьника как окончательное самоопределение. Возможное изменение профессиональных планов младших школьников в будущем ничуть не уменьшает значимость целенаправленной, ориентированной на возрастные особенности этого периода детства профессионально-просветительской работы с ними для формирования знаний о мире современных профессий, что поможет в решении задачи профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте.

Заключение

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Разработанная и апробированная нами профориентационно-просветительская программа способствовала повышению осведомленности у младших школьников о современных профессиях. После ее проведения в экспериментальной группе зафиксированы достоверно большая доля школьников с высоким уровнем осведомленности о профессиях и достоверно меньшая доля школьников с низким уровнем осведомленности, чем в контрольной.
2. В экспериментальной группе достоверно чаще, чем в контрольной, фиксируется конкретизация исходного профессионального плана младших школьников и предпочтение более современным и востребованным профессиям в рамках первоначально выбранной широкой предметной области.

Таким образом, апробация предложенной профориентационно-просветительской программы для младших школьников прошла успешно.

Перспективы разработки темы видятся нам в адаптации программы для специфических категорий младших школьников — детей с ОВЗ, одаренных детей и др.

Ограничения. Выборку составили школьники, живущие в мегаполисе, поэтому нельзя с уверенностью распространить полученные результаты на учащихся, проживающих в сельской местности и в моногородах.

Каримова В.Д., Бусарова О.Р. (2025)
Профориентационно-просветительская программа как
средство формирования знаний младших школьников о
многообразии профессий
Вестник практической психологии образования, 22(4),
176—191.

Karimova V.D., Busarova O.R. (2025)
Career guidance and educational program as a
means of forming knowledge of primary school
students about the diversity of professions
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 176—191.

Limitations. Possible issues in generalization of results, e. g., sample size, limited access to data. The sample was made up of schoolchildren living in a megalopolis, so it is impossible to confidently extend the results to students living in rural areas and in single-industry towns.

Список источников / References

1. Антонова, М.В. (2016). Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся через призму профессионального стандарта педагога. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*, 8(2), 29—39. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080204>
Antonova M.V. Psychological and Educational Support in Professional Self-Determination in Students: Through the Lens of Professional Standard for Teachers *Psychological science and education psyedu.ru*, 8(2), 29—39. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080204> (In Russ.).
2. Антонова, М.В. (2023). Система пропедевтической подготовки младшего школьника к будущему выбору профессии: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Институт стратегии развития образования. М. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59961403> (дата обращения: 23.07.2025).
Antonova, M.V. (2023). *A system of propaedeutic training for younger students to prepare them for their future career choices*. In: *Extended abstr. Diss. Dr. Sci. (Ped.)*. Institute of Educational Development Strategy. Moscow. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59961403> (viewd: 23.07.2025).
3. Бородинa, Е.М., Донгаузер, Е.В. (2023). Профориентационная работа в начальной школе: теоретический анализ проблемы. *Вестник социально-гуманитарного образования и науки*, № 2, 26—31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65696729> (дата обращения: 14.07.2025).
Borodina, E.M., Dongauzer, E.V. (2023). Career guidance in elementary school: a theoretical analysis of the problem. *Bulletin of Social and Humanitarian Education and Science*, № 2, 26—31. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65696729> (viewd: 14.07.2025).
4. Бусарова, О.Р. (2019). Профориентационная работа с подростками и юношами с девиантным поведением: опыт подготовки специалистов. *Психология и право*, 9(3), 35—44. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090303>
Busarova, O.R. (2019). Career guidance work with adolescents and young men with deviant behavior: experience of training. *Psychology and Law*, 9(3), 35—44. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090303> (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Бякова Н. В. (2009) Представление первоклассников о профессиях. *Начальная школа плюс До и После*, № 6, 28—30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20555246> (дата обращения: 23.07.2025).
Byakova N. V. (2009). First-graders' Understanding of Professions. *Primary School Plus Before and After*, № 6, 28—30. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20555246> (viewd: 23.07.2025).

Каримова В.Д., Бусарова О.Р. (2025)
Профориентационно-просветительская программа как
средство формирования знаний младших школьников о
многообразии профессий
Вестник практической психологии образования, 22(4),
176—191.

Karimova V.D., Busarova O.R. (2025)
Career guidance and educational program as a
means of forming knowledge of primary school
students about the diversity of professions
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 176—191.

6. Гапонова, С.А., Серебрякова, Т.А., Минаева, Е.В. (2025). Профессиональное самоопределение как условие развития субъектности личности. *Вестник практической психологии образования*, 22(2), 195—207.
<https://doi.org/10.17759/bppe.2025220214>
Gaponova, S.A., Serebryakova, T.A., Minaeva, E.V. (2025). Professional selfdetermination as a condition for the development of personality subjectivity. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(2), 195—207. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/bppe.2025220214>
7. Дубровина, И.В. (2024). Профессиональное самоопределение в контексте непрерывного образования. *Вестник практической психологии образования*, 21(2), 9—16.
<https://doi.org/10.17759/bppe.2024210201>
Dubrovina, I.V. (2024). Professional Self-Determination in the Context of Continuing Education. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21(2), 9—16. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/bppe.2024210201>
8. Елькина, О.Ю., Лозован, Л.Я. (2025). Младший школьный возраст в контексте организации профориентационной работы. В: *Педагогическое сопровождение профессионального выбора учащейся молодежи XXI века. Сборник научных статей II Всероссийской научно-практической конференции.* (с.10—25). Новокузнецк: Кемеровский государственный университет. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80560096> (дата обращения: 14.07.2025).
El'kina, O.Yu., Lozovan, L.Ya. (2025). Primary school age in the context of career guidance. In: *Pedagogical support for the professional choice of students in the 21st century. Proceedings of the 2nd All-Russian Scientific and Practical Conference* (pp. 10—25). Novokuznetsk: Kemerovo State University Publ. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80560096> (viewd: 14.07.2025).
9. Килина И.А., Доренбуш Е.А., Осипова Н.В., Пономарева Е.В. (2019). *Организация профориентационной работы с младшими школьниками и их родителями: метод. рекомендации* (В.И.Сахарова, общ. ред.). Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО». Kilina I. A., Dorenbusch E.A., Osipova N.V., Ponomareva E.V. (2019). *Organization of career guidance work with junior schoolchildren and their parents: method. recommendations* (V.I. Sakharova, ed.). Kemerovo: GBU DPO “KRIRPO” Publ. (In Russ.).
10. Климов, Е.А. (2004). *Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.* М.: Академия. Klimov, E.A. (2004). *Psychology of professional self-determination: A textbook for students. higher pedagogical studies establishments.* Moscow: Academiya. (In Russ.).
11. Лихачева, К.В., Еремеева, О.А. (2024). Методы и приемы профессиональной ориентации младших школьников в учебном процессе. *Форум молодых ученых*, 2 (90), 75—82. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=64315199> (дата обращения: 23.07.2025). Likhacheva, K.V., Ereemeeva, O.A. (2024). Methods and techniques of professional

Каримова В.Д., Бусарова О.Р. (2025)
Профориентационно-просветительская программа как
средство формирования знаний младших школьников о
многообразии профессий
Вестник практической психологии образования, 22(4),
176—191.

Karimova V.D., Busarova O.R. (2025)
Career guidance and educational program as a
means of forming knowledge of primary school
students about the diversity of professions
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 176—191.

- orientation for younger students in the educational process. *Forum of Young Scientists*, 2 (90), 75—82. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=64315199> (viewd: 23.07.2025).
12. Широких, О.В., Скоробогатов, А.С., Никитина, Е.Ю., Джураев, К.А., Арутюнова, Т.С., Дохойян, А.М., Джураева, И. (2020). *Методические материалы по профессиональной ориентации детей младшего школьного возраста по результатам реализации проекта «Мир профессий глазами ребенка»*. Армавир. Shirokikh, O.V.; Skorobogatov, A.S.; Nikitina, E.Yu., Djurayev, K.V., Arutynova, T.S., Dohoyan, A.M., Djyraeva, I. (2020). *Methodological materials on professional orientation of primary school children based on the results of the project “The World of Professions through the Eyes of a Child”*. Armavir. (In Russ.).
 13. Милованова, Л.А., Шарыпова, Н.А. (2017). Методы и приемы, используемые в профориентационной работе в начальных классах. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*, № 3(35), 29—33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30382995> (дата обращения: 23.07.2025). Milovanova, L.A., Sharypova, N.A. (2017). Methods and techniques used in career guidance work in primary schools. *Bulletin of Shadrinsky State Pedagogical University*, № 3(35), 6—11. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30382995> (viewd: 23.07.2025).
 14. Пряжников, Н.С. (2025). *Профориентология: учебник и практикум для вузов*. М.: Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/560407> (дата обращения: 23.07.2025). Pryazhnikov, N.S. (2025). *Career Guidance: Textbook and Workshop for Universities*. Moscow: Yurait. (In Russ.). URL: <https://urait.ru/bcode/560407> (viewed: 23.07.2025).
 15. Сергеев, И.С. (2025). Инструменты образовательной профориентации: «точки входа» в профессиональное самоопределение. *Образование: путь в профессию*, 2(1), 65—84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80507902> (дата обращения: 23.07.2025). Sergeev, I.S. (2025). Educational career guidance tools: “entry points” to professional self-determination. *Education: the path to a profession*, 2(1), 65—84. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80507902> (viewd: 23.07.2025).
 16. Смоленкова, В.А., Шпагина, Е.М. (2022). Особенности профессионального самоопределения несовершеннолетних с устойчивым противоправным поведением. *Вестник практической психологии образования*, 19(1), 109—118. <https://doi.org/10.17759/bppe.2022190110> Smolenkova, V.A., Shpagina, E.M. (2022). Features of Professional Self-Determination of Minors with Persistent Illegal Behavior. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 19(1), 109—118. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2022190110>
 17. Страфеева, А.А. (2022). Профориентационная работа с младшими школьниками как психолого-педагогическая проблема. *Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время - новые решения»*, № 1-2, 486—490. URL: <https://elibrary.ru/phuxys?ysclid=mecke607b497212550> (дата обращения: 14.07.2025). Strafeeva, A.A. (2022). Career guidance work with junior schoolchildren as a psychological and pedagogical problem. *Osovskie pedagogical readings “Education in the modern world:*

Каримова В.Д., Бусарова О.Р. (2025)
Профориентационно-просветительская программа как
средство формирования знаний младших школьников о
многообразии профессий
Вестник практической психологии образования, 22(4),
176—191.

Karimova V.D., Busarova O.R. (2025)
Career guidance and educational program as a
means of forming knowledge of primary school
students about the diversity of professions
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 176—191.

new time - new solutions”, № 1-2, 486—490. (In Russ.). URL:
<https://elibrary.ru/phuxys?ysclid=mecke607b497212550> (viewed: 14.07.2025).

18. Траут, Д.В., Серова, Н.А., Астахова, Н.В. (2021). Профессиональное самоопределение обучающихся начальной школы. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, № 2(42), 154—160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46482927&ysclid=meck7rjpn4497135249> (дата обращения: 23.07.2025).

Traut, D.V., Serova, N.A., Astakhova, N.V. (2021) Professional self-determination of primary school students. *Professional education in Russia and abroad*, № 2(42), 154—160. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46482927&ysclid=meck7rjpn4497135249> (viewed: 23.07.2025).

Информация об авторах

Вероника Денисовна Каримова, выпускник кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3003-1090>, e-mail: Veronika2veronika@gmail.com

Ольга Ренатовна Бусарова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1455-6280>, e-mail: olga-bus0@yandex.ru

Information about the authors

Veronika D. Karimova, Graduate Student, Department of Legal and Forensic Psychology and Law, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3003-1090>, e-mail: Veronika2veronika@gmail.com

Olga R. Busarova, Candidate of Science (Psychology), Docent, Associate Professor, Department of Legal and Forensic Psychology and Law, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1455-6280>, e-mail: olga-bus0@yandex.ru

Вклад авторов

Каримова В.Д.. — идея исследования; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; применение статистических, математических методов для анализа данных; визуализация результатов.

Бусарова О.Р. — аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Каримова В.Д., Бусарова О.Р. (2025)
Профориентационно-просветительская программа как
средство формирования знаний младших школьников о
многообразии профессий
Вестник практической психологии образования, 22(4),
176—191.

Karimova V.D., Busarova O.R. (2025)
Career guidance and educational program as a
means of forming knowledge of primary school
students about the diversity of professions
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 176—191.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Veronika D. Karimova — ideas; conducting the experiment; data collection and analysis; application of statistical, mathematical methods for data analysis; visualization of research results.

Olga R. Busarova — annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Для участия детей в исследовании получены согласия от родителей.

Ethics statement

Parental consent was obtained for children to participate in the study.

Поступила в редакцию 01.08.2025
Поступила после рецензирования 02.09.2025
Принята к публикации 11.11.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.08.01
Revised 2025.09.02
Accepted 2025.11.11
Published 2025.12.26

**НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ РЕАЛИЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ |
EVIDENCE-BASED PRACTICES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND CHILD-
RELATED INTERVENTIONS IN EDUCATION**

Научная статья | Original paper

**Возрастные особенности анализирующего наблюдения
у детей 6—7 лет с нормальным речевым развитием
и с общим недоразвитием речи (III уровень)
(сообщение 1)**

О.М. Коваленко

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ disgraphia@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Анализирующее наблюдение (анализирующее восприятие) является основой всего учебного процесса с детьми как дошкольного, так и школьного возраста. При общем недоразвитии речи (ОНР) отмечается снижение психического тонуса, одним из проявлений которого является недостаточность анализирующего наблюдения. Дети не замечают все составляющие наблюдаемого и их качественные особенности. Также это проявление сопровождается трудностями ребенка при удержании внимания во время рассматривания чего-либо на необходимое время. В процессе обучения всегда используется большое количество картинного материала, который выполняет различные функции. Недостаточность анализирующего наблюдения приводит к тому, что весь последующий анализ наблюдаемого происходит на неполной основе. **Цель.** Выявить возрастные особенности анализирующего наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи (III уровень) на материале анализа сюжетных картин. **Методы и материалы.** Использовался модифицированный вариант методики «Составление рассказа по сюжетным картинам»: рассмотреть картины и составить по ним маленький рассказ; рассказать, что нарисовано на картинах, от лица разных персонажей. **Результаты.** Приводится количество ошибочных ответов, допускаемых при обобщенном описании анализируемого сюжета и при описании от лица разных персонажей детьми 6—7 лет с нормальным речевым

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

развитием и с ОНР (III уровень речевого развития). Указываются категории, которые можно выделить в рассказах детей. Представляют интерес существенные различия по вариантам ошибочных ответов, отмеченным у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР (III уровень речевого развития). Дается количественно-качественная характеристика этих ответов: приводятся варианты ошибочных ответов с примерами и с указанием количества таких ответов и количественной разницы между результатами детей с нормальным речевым развитием и детей с ОНР (III уровень речевого развития). Более расширенная информация и соответствующие **выводы** будут представлены в статье «Возрастные особенности анализирующего наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи (III уровень) (сообщение 2)».

Ключевые слова: анализирующее наблюдение, дети 6—7 лет, ОНР (III уровень речевого развития)

Для цитирования: Коваленко, О.М. (2025). Возрастные особенности анализирующего наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи (III уровень) (сообщение 1). *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 192—218. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220413>

Age-related features of analytical observation in 6—7-year-old children with normal speech development and general speech underdevelopment (level III) (report 1)

O.M. Kovalenko ✉

¹ Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow,
Russian Federation

✉ disgraphia@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. Analytical observation (analytical perception) is the foundation of the entire educational process for both preschool and school-age children. In cases of general speech underdevelopment (GSU), a decrease in mental tone is observed, one manifestation of which is insufficient analytical observation. Children fail to notice all the components of what is being observed and their qualitative characteristics. This manifestation is also accompanied by the child's difficulty in sustaining attention while examining something for the required duration. The learning process always employs a large amount of pictorial material, which serves various functions. Insufficient analytical observation leads to all subsequent analysis of the observed being based on an incomplete foundation. **Objective.** To identify the age-related features of analytical observation in 6—7-year-old children

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

with normal speech development and general speech underdevelopment (III level) based on the analysis of story pictures. **Methods and materials.** A modified version of the “Story Sequencing” methodology was used: examine the pictures and compose a short story based on them; narrate what is depicted in the pictures from the perspectives of different characters. **Results.** The number of erroneous responses made during generalized description of the analyzed plot and during description from the perspectives of different characters by 6—7-year-old children with normal speech development and with GSU (level III) is presented. Categories that can be distinguished in the children's narratives are indicated. Substantial differences in the types of erroneous responses noted in children with normal speech development and children with GSU (level III) are of interest. A quantitative and qualitative characterization of these responses is provided: types of erroneous responses are given with examples, along with the number of such responses and the quantitative difference between the results of children with normal speech development and children with GSU (level III). More detailed information and corresponding **conclusions** will be presented in the article “Age-Related Features of Analytical Observation in 6—7-Year-Old Children with Normal Speech Development and with General Speech Underdevelopment (Level III) (Report 2)”.

Keywords: analytical observation, children aged 6—7, GSU (level of speech development III)

For citation: Kovalenko, O.M. (2025). Age-related features of analytical observation in 6—7-year-old children with normal speech development and general speech underdevelopment (level III) (report 1). *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 192—218. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220413>

Введение

Анализирующее наблюдение (анализирующее восприятие) является основой всего учебного процесса с детьми как дошкольного, так и школьного возраста. Это наблюдение позволяет ребенку, рассматривая предметы, картины, реально происходящие жизненные ситуации и т.д., фиксировать все составляющие того, что он рассматривает, и все их качественные особенности. После такой полной фиксации составляющих ребенок приступает к анализу наблюдаемого с точки зрения поставленных задач и специфики материала. При этом в процессе обучения всегда используется большое количество картинного материала, который выполняет различные функции.

В одних случаях он иллюстрирует объяснение нового материала. Поэтапный разбор становится более конкретным, а понимание механизмов нового явления позволяет детям вместе с педагогом получить соответствующий результат, при этом одновременно корректируется словесно-логическое мышление.

В других случаях картинный материал используется при закреплении. И здесь он служит для идентификации описываемых объектов, явлений, событий. В сознании детей полученная

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

информация соединяется со зрительным образом. Так происходит расширение знаний и представлений детей об окружающем мире. Также картинный материал используется как основа для анализа изучаемого явления и закрепления необходимых знаний, умений и навыков. Например, детям показывают предметные картинки, которые они сначала называют, после чего делят эти слова на слоги, и т.д. Вариантов использования картинного материала в практике работы педагога множество.

Особую значимость приобретает использование картинного материала при обучении детей с нарушениями в развитии, и, в частности, детей с общим недоразвитием речи (ОНР). При общем недоразвитии речи вызывающее его органическое поражение ЦНС приводит к различным последствиям, в том числе к снижению психического тонуса. Одним из проявлений снижения психического тонуса является недостаточность анализирующего наблюдения, заключающаяся в невозможности ребенка с достаточной интенсивностью рассматривать наблюдаемое. В результате дети не замечают все составляющие и их качественные особенности. Также это проявление сопровождается трудностями ребенка при удержании внимания во время рассматривания чего-либо на необходимое время. Соответственно, весь последующий анализ наблюдаемого происходит на неполной основе и полноценным уже быть не может (Пятибратова, Шаховская, 2009).

Кроме того, отмечающая при ОНР вторичная задержка психического развития влияет на весь учебный процесс и прежде всего на те его составляющие, которые требуют применения словесно-логического мышления, а это и есть практически в полном объеме весь учебный процесс (Волковская, Левченко, 2023; Калягин, Овчинникова, 2006). Так, например, дети в ряде случаев не могут самостоятельно и без наглядной опоры проследить необходимые причинно-следственные связи, в то же время наглядная иллюстрация позволяет конкретизировать эти причинно-следственные связи на примере той или иной ситуации (Макарова, Тослунова, 2024; Морозова, Климченко, 2024).

Ранее мы уже описывали некоторые особенности детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития), проявляющиеся при анализе зрительно предоставляемой информации. В исследовании, посвященном изучению особенностей детей 5—6 лет с ОНР (III уровень речевого развития), мы описывали результаты составления рассказов по сериям сюжетных картин в трех вариантах: 1) «Составление рассказа по серии сюжетных картин со всеми звеньями сюжета»; 2) «Составление рассказа по первому звену сюжета»; 3) «Составление рассказа по второму и третьему звеньям сюжета» (Коваленко, Кузнецова, 2023; Коваленко, Кузнецова, 2025). Там, в частности, была установлена количественная разница по типам ответов, с одной стороны, не являющихся верными, но, с другой стороны, отмечающихся и у нормально развивающихся детей — то есть можно говорить о том, что такие типы ответов показывают онтогенез возможностей детей дошкольного возраста при анализе серий сюжетных картин. Среди этих типов ответов приводится, например, тип «Игнорирование некоторых действующих лиц, в результате чего причинно-следственные связи устанавливаются между реальным и предполагаемым явлениями». Данный тип ответа отмечается и у нормально развивающихся детей, и у детей с ОНР (III уровень речевого развития) с небольшой количественной разницей: в одних случаях (при преобладании в

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

сторону нормы) — разница 4%, в других случаях (при преобладании в сторону ОНР (III уровень речевого развития)) — разница 5%.

Также ранее нами изучались особенности кратковременного анализирующего наблюдения у детей 6—7 лет с ОНР (III уровень речевого развития) (Коваленко, 2007). Исследование проводилось на материале составления рассказов по мультипликационным сюжетам, просматриваемым без аудиооформления. На 1 этапе дети озвучивали мультфильмы по ходу их просмотра. На 2 этапе дети воспроизводили содержание данных мультфильмов отсрочено, через одну неделю. Как показали полученные результаты, процесс кратковременного анализирующего наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым развитием и с ОНР (III уровень речевого развития) находится в стадии формирования. Статистически значимая количественная разница между показателями детей данных категорий была отмечена только по одному варианту ответов («Пропуск звеньев в связи с неверным пониманием мимики и жестов действующих лиц») в сторону дошкольников с нормальным речевым развитием (при отсроченном воспроизведении).

Исходя из механизма нарушения анализирующего наблюдения (сниженный психический тонус), его коррекция в традиционном смысле слова невозможна. Следует говорить только о некоторой стимуляции психического тонуса и, соответственно, анализирующего наблюдения при выполнении отдельных видов работ, наиболее значимых для ребенка в данный конкретный момент и на определенный возможный для него промежуток времени (Агранович, 2003; Федянина, 2018; Чиркина, Русецкая, 2007).

Цель настоящего исследования — выявить возрастные особенности анализирующего наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи (III уровень) на материале анализа сюжетных картин. Для выявления таких особенностей и определения возможных направлений работы мы использовали модифицированный вариант методики «Составление рассказа по сюжетной картине». При этом нами был отобран дидактический материал, наиболее часто используемый в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Данная методика в наиболее чистом виде позволяет увидеть особенности анализирующего наблюдения. Содержание сюжетов предельно простое, установления каких-либо причинно-следственных связей различных типов (Коваленко, 2022; Коваленко, 2023; Кузнецова, 2022) здесь не требуется.

Методы и материалы

Использовался модифицированный вариант методики «Составление рассказа по сюжетной картине».

Оборудование — сюжетные картины:

1. Картина № 1. Мама ругает мальчика за то, что он получил двойку. А девочка слушает и переживает.
2. Картина № 2. Девочка в автобусе уступает место бабушке. А мальчик делает вид, что читает книжку и никого не видит, а сам смотрит на бабушку, но уступать ей место не собирается.

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

3. Картина № 3. Зима. Дети гуляют на улице. Сережа катается на коньках. Маша катается на лыжах с горки. Вася собирается залезть с санками на горку.
4. Картина № 4. Дети зимой подкармливают птиц и зверей. Петя дает птичке зерна. Коля протягивает орешек белке. Наташа уже угостила орешком другую белку и гладит ее.
5. Картина № 5. Дети зимой чистят снег перед домом. Коля сгребает снег лопатой. Миша перекладывает снег лопатой с дороги на другое место. А Костя стоит с лопатой в руках и смотрит на них.
6. Картина № 6. Дети празднуют Новый год. Они нарядились в разные красивые костюмы. К детям пришел дед Мороз, чтобы подарить им подарки. Маша нарядилась бабочкой, и дед Мороз подарил ей красивого зайчика. Сережа нарядился зайцем, он бежит к деду Морозу за подарком. Из-за деда Мороза выглядывает Коля, который нарядился Буратино. Дед Мороз ему тоже что-нибудь подарит.
7. Картина № 7. Лесничий и мальчик кормят лося. Они кладут ему сено в кормушку. К ним подходит одна птичка, и подлетает другая птичка. Вдалеке гуляет еще один лось.

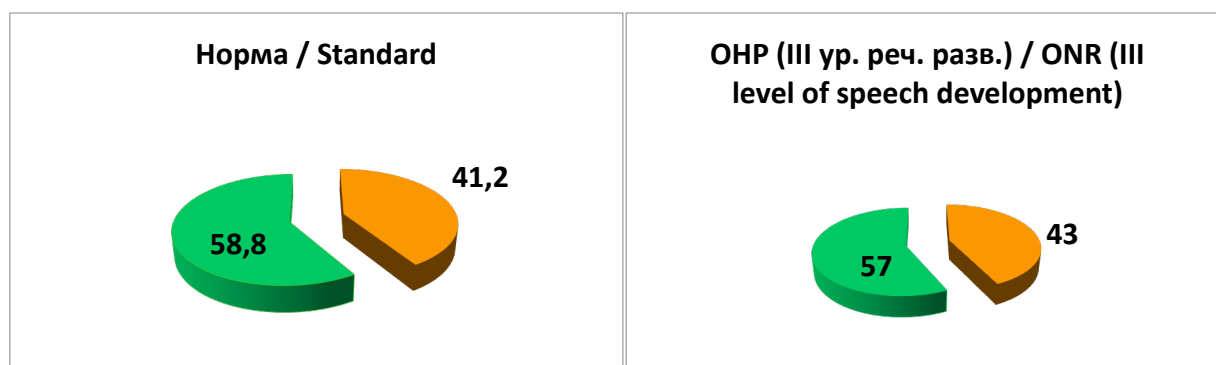
Задания:

1. Задание 1: рассмотреть картинки и составить по ним маленькие рассказы.
2. Задание 2: рассказать, что нарисовано на картинках, от лица разных персонажей.

Результаты

Общее количество верных ответов составило: у нормально развивающихся детей — 48,7%, у детей с ОНР (III уровень речевого развития) — 41,3%. Как показывают полученные результаты, общее количество верных ответов у детей с ОНР (III уровень речевого развития) незначительно меньше по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками, на 7,4%.

Практически отсутствует разница между количеством ошибочных ответов детей исследуемых категорий (1,8%) при обобщенном описании анализируемого сюжета (с преобладанием в норме) и от лица разных персонажей (с преобладанием при ОНР (III уровень речевого развития)). Соответствующие данные представлены на рис. 1—2.



Коваленко О.М. (2025)
 Возрастные особенности анализирующего
 наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
 развитием и с общим недоразвитием речи (III
 уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
 22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
 Age-related features of analytical observation in 6—7-
 year-old children with normal speech development and
 general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 192—218.

Условные обозначения / Symbols:

	обобщенное описание анализируемого сюжета / a generalized description of the analyzed plot
	описание от лица разных персонажей / описание от лица разных персонажей

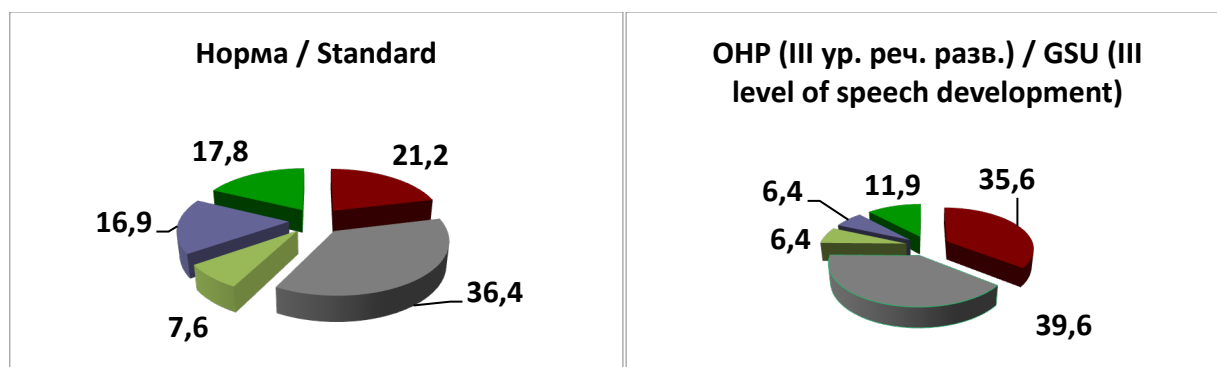
Рис. 1—2. Количество ошибочных ответов, допускаемых детьми 6—7 лет с нормальным речевым развитием и с ОНР (III уровень речевого развития) при обобщенном описании анализируемого сюжета и от лица разных персонажей (в %).

Fig. 1—2. The number of erroneous answers given by 6—7-year-old children with normal speech development and with GSU (III level of speech development) when describing the analyzed plot in general and from the perspective of different characters (in %).

Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития) не может считаться статистически значимой, однако представляют интерес существенные различия по типам ошибочных ответов, отмеченных у детей исследуемых категорий. При составлении рассказа по сюжетным картинкам нормально развивающимися детьми и детьми с ОНР (III уровень речевого развития) можно выделить пять категорий:

- категория 1 — «Обозначение персонажей и их характеристик»;
- категория 2 — «Обозначение действий персонажей»;
- категория 3 — «Обозначение объектов действия»;
- категория 4 — «Пространственная децентрация»;
- категория 5 — «Целостность сюжетной линии».

Количественные данные по указанным категориям представлены на рис. 3—4.



Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

Условные обозначения / Symbols:

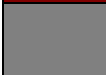
	категория 1 — «Обозначение персонажей и их характеристик» / category 1 — “Character designations and characteristics”
	категория 2 — «Обозначение действий персонажей» / category 2 — “Character Actions”
	категория 3 — «Обозначение объектов действия» / category 3 — “Designation of Action Objects”
	категория 4 — «Пространственная децентрация» / category 4 — “Spatial Decentration”
	категория 5 — «Целостность сюжетной линии» / category 5 — “Storyline Integrity”

Рис. 3—4. Количество ошибочных ответов детей 6—7 лет с нормальным речевым развитием и с ОНР (III уровень речевого развития) по категориям (в %).

Fig. 3—4. The number of incorrect answers given by 6—7-year-old children with normal speech development and with GSU (III level of speech development) by category (in %).

Представляем распределение указанных категорий на статистически значимые (табл. 1) и незначимые (табл. 2) в соответствии с количественной разницей между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития) по ошибочным ответам.

Таблица 1 / Table 1

Статистически значимые категории
Statistically significant categories

Категории / Categories	Количественная разница (в %) / Quantitative difference (in %)	Примечания / Notes
категория 1 — «Обозначение персонажей и их характеристик» / category 1 — “Character designations and characteristics”	14,4	с преобладанием при ОНР (III уровень речевого развития) / with a predominance of GSU (III level of speech development)
категория 4 — «Пространственная децентрация» / category 4 — “Spatial Decentration”	10,5	с преобладанием в норме / with a predominance of normal

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

Таблица 2 / Table 2

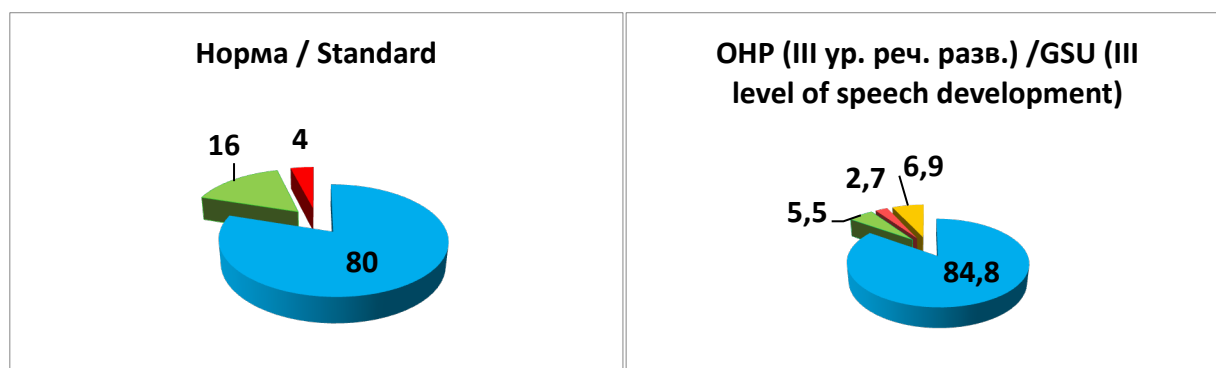
Статистически незначимые категории
Statistically insignificant categories

Категории / Categories	Количественная разница (в %) / Quantitative difference (in %)	Примечания / Notes
категория 5 — «Целостность сюжетной линии» / category 5 — “Storyline Integrity”	5,9	с преобладанием в норме / with a predominance of normal
категория 2 — «Обозначение действий персонажей» / category 2 — “Character Actions”	3,2	с преобладанием при ОНР (III уровень речевого развития) / with a predominance of GSU (III level of speech development)
категория 3 — «Обозначение объектов действия» / category 3 — “Designation of Action Objects”	1,2	с преобладанием в норме / with a predominance of normal

Количественно-качественная характеристика ошибочных ответов нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития).

Особенности обозначения персонажей и их характеристик (категория 1).

Количественные результаты исследования представлены на рис. 5—6.



Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

Условные обозначения / Symbols:

	1.1. Отсутствие одного из действующих лиц / Absence of one of the actors
	1.2. Замена субъекта действия на основании фрагментарной оценки сигнальных признаков / Replacing the subject of an action based on a fragmentary assessment of signal features
	1.3. Смешение пола действующих лиц / Gender mixing of the actors
	1.4. Отсутствие одного из действующих лиц и обозначение другого действующего лица в виде местоимения / The absence of one of the characters and the use of a pronoun for the other character

Рис. 5—6. Количество ошибочных ответов по категории 1 «Обозначение персонажей и их характеристик» у детей 6—7 лет с нормальным речевым развитием и с ОНР (III уровень речевого развития) (в %)

Fig. 5—6. The number of incorrect answers in category 1 “Character designations and characteristics” for children aged 6—7 with normal speech development and with GSU (III level of speech development) (in %)

Ниже представлены варианты ошибочных ответов.

1.1. Отсутствие одного из действующих лиц. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета и от лица разных персонажей, например:

- картина № 5, от имени Кости: «Я снег копаю» (отсутствие Коли, который сгребает снег лопатой, и Миши, который перекладывает снег лопатой с дороги на другое место) — норма;
- картина № 3, от имени Маши: «Он катается на санках» (отсутствие Сережи, который катается на коньках) — норма, ОНР (III уровень речевого развития).

В ряде случаев при обобщенном описании анализируемого сюжета может иметь место полное отсутствие персонажа, являющегося инициатором ситуации, например:

- картина № 6: «Сережа в зайчика играет, а Маша играет в бабочку. Коля играет в Буратино» (отсутствует дед Мороз, раздающий детям подарки) — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ошибочных ответов: норма — 80%, ОНР (III уровень речевого развития) — 84,8%. Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 4,8%.

1.2. Замена субъекта действия на основании фрагментарной оценки сигнальных признаков. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета, например:

- картина № 1: «Учительница, тетрадка и рука», «Учительница с тетрадкой в руках», «Другая большая девочка» (сигнальными признаками в данном случае являются строгая одежда

Коваленко О.М. (2025)
 Возрастные особенности анализирующего
 наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
 развитием и с общим недоразвитием речи (III
 уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
 22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
 Age-related features of analytical observation in 6—7-
 year-old children with normal speech development and
 general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 192—218.

мамы и рассматриваемый ею дневник, не учитываются домашние тапочки, отсутствие школьной обстановки) — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 16%, ОНР (III уровень речевого развития) — 5,5%.
 Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 10,5%.

1.3. Смещение пола действующих лиц. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета, например:

- картина № 3: «Она на коньках катается» вместо «Сережа катается на коньках» — норма, ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 4%, ОНР (III уровень речевого развития) — 2,7%.
 Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 1,3%.

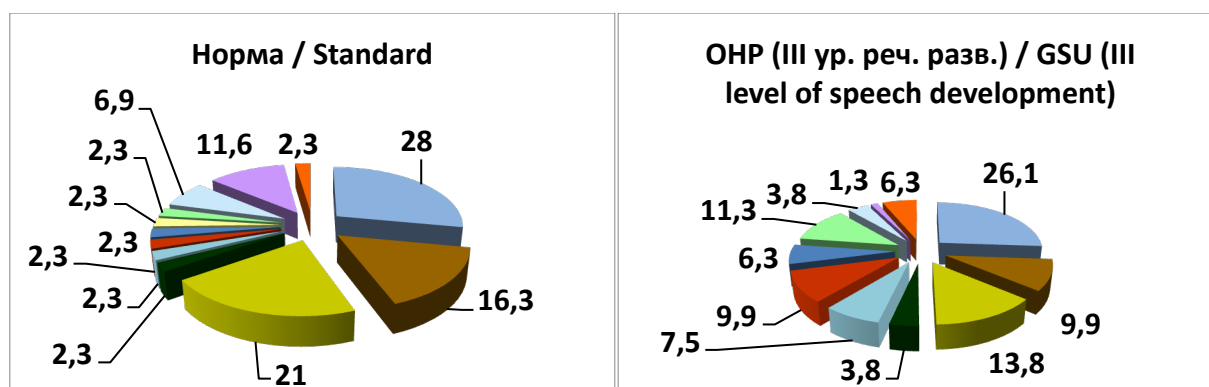
1.4. Отсутствие одного из действующих лиц и обозначение другого действующего лица в виде местоимения. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета, например:

- картина № 1: «Ей что-то не нравится» — норма;
- картина № 1: «Учительница поставила ему двойку» — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 0%, ОНР (III уровень речевого развития) — 6,9%.
 Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 6,9%.

Особенности обозначения действий персонажей (категория 2).

Количественные результаты исследования представлены на рис. 7—8.



Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

Условные обозначения / Symbols:

	2.1. Неверная оценка действий отдельных персонажей в связи с ошибочным определением жестов и их итоговой направленности / Incorrect assessment of the actions of individual characters due to the incorrect identification of gestures and their final direction
	2.2. Неверная оценка действий отдельных персонажей вследствие неадекватного анализа реакции других действующих лиц / Incorrect assessment of the actions of individual characters due to inadequate analysis of the reactions of other characters
	2.3. Констатация непосредственных действий персонажей без их оценки и сюжетной взаимосвязи / Statement of the characters' direct actions without evaluation or plot relationship
	2.4. Неверная оценка действий субъекта в виде фиксации не наблюдаемого явления, а его предполагаемого результата / Incorrect assessment of the subject's actions in the form of recording not the observed phenomenon, but its expected result
	2.5. Частично верное описание действий отдельных персонажей в связи с недостаточной дифференциацией процесса и итога того или иного действия / A partially accurate description of the actions of individual characters due to insufficient differentiation of the process and outcome of an action
	2.6. Недостаточная дифференциация сходных действий отдельных персонажей / Insufficient differentiation of similar actions by individual characters
	2.7. Некорректное обозначение действий субъекта в виде лексемы с обобщенным значением. Отсутствуют необходимые дифференциальные признаки. При этом данная лексема используется стилистически адекватно рассматриваемой ситуации / Incorrect designation of the subject's actions in the form of a lexeme with a generalized meaning. There are no necessary differential features. However, this lexeme is used stylistically appropriately for the situation under consideration
	2.8. Называние действия без указания действующего лица, совершающего его / Naming an action without specifying the person performing it.
	2.9. Верное обобщенное обозначение действий персонажей без конкретизации используемых объектов / Correct generalised designation of characters' actions without specifying the objects used
	2.10. Неверная оценка действий персонажей на основе привычных ассоциаций по смежности и координации / Incorrect assessment of character actions based on familiar associations of contiguity and coordination
	2.11. Фиксация несущественных характеристик вместо указания производимых действий / Fixing non-essential characteristics instead of specifying the actions performed

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

2.12. Фиксация непосредственных действий отдельных персонажей без их связи
с общим содержанием сюжета / Recording the direct actions of individual characters
without relating them to the overall plot content

Рис. 7—8. Количество ошибочных ответов по категории 2 «Обозначение действий
персонажей» у детей 6—7 лет с нормальным речевым развитием
и с ОНР (III уровень речевого развития) (в %)

Fig. 7—8. The number of incorrect answers in category 2 “Character Actions” for children aged
6—7 with normal speech development and with GSU (III level of speech development) (in %)

Ниже представлены варианты ошибочных ответов.

2.1. Неверная оценка действий отдельных персонажей в связи с ошибочным определением
жестов и их итоговой направленности. Отмечается при обобщенном описании анализируемого
сюжета, например:

- картина № 4: «Наташа кормит белку орехами» вместо «Наташа угостила орешком белку и гладит ее» — норма, ОНР (III уровень речевого развития);
- картина № 4: «Наташа обнимает белочку» вместо «гладит» — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 28%, ОНР (III уровень речевого развития) — 26,1%.
Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР
(III уровень речевого развития): 1,9%.

2.2. Неверная оценка действий отдельных персонажей вследствие неадекватного анализа
реакции других действующих лиц. Отмечается при обобщенном описании анализируемого
сюжета, например:

- картина № 1: «...второй мальчик ужасно себя чувствует, он боится, что ему поставят двойку» (вторым мальчиком называет девочку) — норма;
- картина № 1: «Он отвернул голову, в правой руке держит портфель. Ему стало стыдно, он на уроках занимался плохо, а мама посмотрела его дневник и обиделась» — ОНР (III уровень речевого развития).

Также может иметь место неверная оценка действий персонажей в результате
фрагментарного восприятия реакций других действующих лиц, находящихся на различном
плане рассмотрения картины, например:

- картина № 1: «Я думаю, что она свистит. Мальчик стоит и портфель держит» — норма;
- картина № 6: «Ребята встречают Новый год. Дед Мороз дает Маше зайчика, а Сережа идет к деду Морозу» (отсутствует Коля, нарядившийся Буратино, который находится на втором плане, за дедом Морозом) — норма, ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 16,3%, ОНР (III уровень речевого развития) — 9,9%.
Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР
(III уровень речевого развития): 6,4%.

2.3. Констатация непосредственных действий персонажей без их оценки и сюжетной
взаимосвязи. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета, например:

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

- картина № 1: «Воспитатель читает. Мальчик держит рюкзак. Девочка держится за голову» — норма;
- картина № 1: «У мальчика, наверное, двойка. Мама смотрит его дневник» — норма, ОНР (III уровень речевого развития);
- картина № 1: «Учительница с тетрадкой в руках. Мальчик с портфелем. Девочка держится за голову» — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 21%, ОНР (III уровень речевого развития) — 13,8%.
Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 7,2%.

2.4. Неверная оценка действий субъекта в виде фиксации не наблюдаемого явления, а его предполагаемого результата. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета, например:

- картина № 7: «Олень ест сено», вместо «Лось подошел к кормушке» — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 2,3%, ОНР (III уровень речевого развития) — 3,8%.
Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 1,5%.

2.5. Частично верное описание действий отдельных персонажей в связи с недостаточной дифференциацией процесса и итога того или иного действия. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета, например:

- картина № 5: «Миша уже убрал снег, чтобы снега не было. Чтоб дорожку прочистить» вместо «Миша убирает снег (перекладывает снег лопатой с дороги на другое место)» — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 2,3%, ОНР (III уровень речевого развития) — 7,5%.
Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 5,2%.

2.6. Недостаточная дифференциация сходных действий отдельных персонажей. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета, например:

- картина № 5: «Он убирает снег, а Костя, он просто стоит, потому что жарко ему стало. А Миша убирает снег» — ОНР (III уровень речевого развития);
- картина № 5: «Коля счищает снег, Миша тоже счищает» (недостаточная дифференциация действий Коли и Миши) — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 2,3%, ОНР (III уровень речевого развития) — 9,9%.
Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 7,6%.

2.7. Некорректное обозначение действий субъекта в виде лексемы с обобщенным значением. Отсутствуют необходимые дифференциальные признаки. При этом данная лексема используется стилистически адекватно рассматриваемой ситуации. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета и при описании от лица разных персонажей, например:

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

- картина № 3: «Вася и Маша, и Сережа занимаются зимними забавами...» — ОНР (III уровень речевого развития);

- картина № 3, от имени Васи: «Они катают» — норма.

Количество ответов: норма — 2,3%, ОНР (III уровень речевого развития) — 6,3%.

Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 4%.

2.8. Называние действия без указания действующего лица, совершающего его. Отмечается при описании от лица разных персонажей, например:

- картина № 3, от имени Маши: «Он катает санки, на лыжах, на роликах» — норма.

Количество ответов: норма — 2,3%, ОНР (III уровень речевого развития) — 0%.

Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 2,3%.

2.9. Верное обобщенное обозначение действий персонажей без конкретизации используемых объектов. Отмечается при описании от лица разных персонажей, например:

- картина № 3, от имени Маши: «Они катаются» — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 2,3%, ОНР (III уровень речевого развития) — 11,3%.

Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 9%.

2.10. Неверная оценка действий персонажей на основе привычных ассоциаций по смежности и координации. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета, например:

- картина № 2: «Девочка и мальчик. А за ними бабушка пришла и их отругала. Она не разрешала им книжку брать» — норма;

- картина № 5: «Здесь они копают землю, чтобы сделать снеговика» — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 6,9%, ОНР (III уровень речевого развития) — 3,8%.

Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 3,1%.

2.11. Фиксация несущественных характеристик вместо указания производимых действий. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета и при описании от лица разных персонажей, например:

- картина № 3: «Она одета в теплую куртку и штаны холодные» — норма;

- картина № 3, от имени Сережи: «Она тепло одета, а этот тоже тепло» — норма.

Количество ответов: норма — 11,6%, ОНР (III уровень речевого развития) — 1,3%.

Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 10,3%.

2.12. Фиксация непосредственных действий отдельных персонажей без их связи с общим содержанием сюжета. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета, например:

- картина № 5: «Коля выкапывает. Миша берет снег лопаткой. Я стою, а они копают» — норма;

Коваленко О.М. (2025)
 Возрастные особенности анализирующего
 наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
 развитием и с общим недоразвитием речи (III
 уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
 22(4), 192—218.

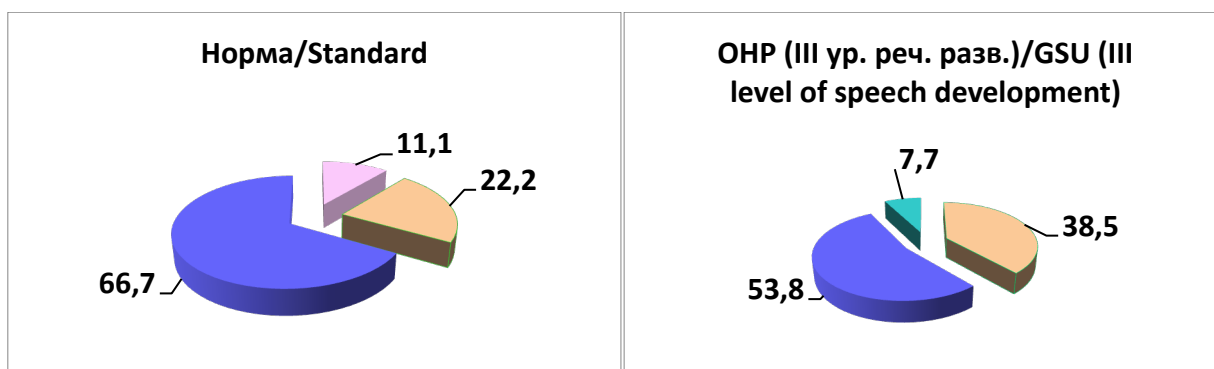
Kovalenko O.M. (2025)
 Age-related features of analytical observation in 6—7-
 year-old children with normal speech development and
 general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 192—218.

- картина № 1: «Девочка руками щеку» — ОНР (III уровень речевого развития);
- картина № 1: «...А у девочки руки к щекам прилипли» — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 2,3%, ОНР (III уровень речевого развития) — 6,3%.
 Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР
 (III уровень речевого развития): 4%.

Особенности обозначения объектов действия (категория 3)

Количественные результаты исследования представлены на рис. 9—10.



Условные обозначения / Symbols:

	3.1. Полное отсутствие объекта, на который направлено действие, очевидное даже при элементарном анализе позы и жестов действующего лица / The complete absence of the object to which the action is directed, which is obvious even from a basic analysis of the actor's posture and gestures
	3.2. Неверное определение объекта действия на основе ошибочной дифференциации сигнальных признаков смешиваемых понятий / Incorrect determination of the object of action based on erroneous differentiation of the signal features of the mixed concepts
	3.3. Трудности использования лексических средств / Difficulties in using lexical tools
	3.4. Привнесение ожидаемых объектов действия на основе привычных ассоциаций по смежности и координации / Introducing expected objects of action based on familiar associations of contiguity and coordination

Рис. 9— 10. Количество ошибочных ответов по категории 3 «Обозначение объектов действия» у детей 6—7 лет с нормальным речевым развитием и с ОНР (III уровень речевого развития) (в %)

Fig. 9— 10. The number of incorrect answers in category 3 “Designation of Action Objects” in children aged 6—7 with normal speech development and with GSU (III level of speech development) (in %)

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

Ниже представлены варианты ошибочных ответов.

3.1. Полное отсутствие объекта, на который направлено действие, очевидное даже при элементарном анализе позы и жестов действующего лица. Отмечается при описании от лица разных персонажей, например:

- картина № 4, от имени Пети: «Они (дети) собирают орешки» — норма.

Количество ответов: норма — 11,1%, ОНР (III уровень речевого развития) — 0%.
Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 11,1%.

3.2. Неверное определение объекта действия на основе ошибочной дифференциации сигнальных признаков смешиваемых понятий. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета и при описании от лица разных персонажей, например:

- картина № 4: «Наташа гладит зайчика» вместо «белку» — ОНР (III уровень речевого развития);
- картина № 4, от имени Пети: «Они кормят и гладят птиц» вместо «белок» — норма.

Количество ответов: норма — 22,2%, ОНР (III уровень речевого развития) — 38,5%.
Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 16,3%.

3.3. Трудности использования лексических средств. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета и при описании от лица разных персонажей.

3.3.1. В виде некорректного обобщенного называния отдельных объектов, например:

- картина № 3, от имени Васи: «Они катаются на зимних предметах» (отсутствует указание на лыжи и коньки) — ОНР (III уровень речевого развития).

3.3.2. В виде использования лексемы из сходной по семантике группы, например:

- картина № 5: «Миша уже выкопал/откопал снег» (вместо «Миша убирает снег (перекладывает снег лопатой с дороги на другое место)» — ОНР (III уровень речевого развития);
- картина № 5: «Они очищают снег» (вместо «Дети зимой чистят снег перед домом») — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 66,7%, ОНР (III уровень речевого развития) — 53,8%.
Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 12,9%.

3.4. Привнесение ожидаемых объектов действия на основе привычных ассоциаций по смежности и координации. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета, например:

- картина № 6: «В детском саду наступил праздник. Ребята в костюмах встречают деда Мороза, а он дарит подарки: Маше зайчика, Сереже мячик, а Коле он дарит петушка» — ОНР (III уровень речевого развития).

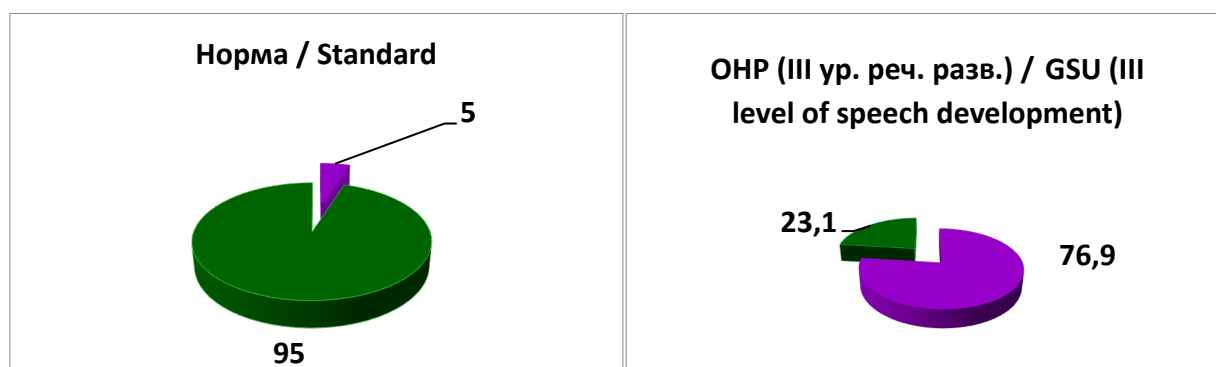
Количество ответов: норма — 0%, ОНР (III уровень речевого развития) — 7,7%.
Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 7,7%.

Коваленко О.М. (2025)
 Возрастные особенности анализирующего
 наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
 развитием и с общим недоразвитием речи (III
 уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
 22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
 Age-related features of analytical observation in 6—7-
 year-old children with normal speech development and
 general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 192—218.

Особенности пространственной децентрации (категория 4)

Количественные результаты исследования представлены на рис. 11—12.



Условные обозначения / Symbols:

	4.1. Невозможность идентификации себя с одним из действующих лиц / The inability to identify oneself with one of the characters
	4.2. Полное отсутствие ответа / Complete lack of response

Рис. 11—12. Количество ошибочных ответов по категории 4 «Пространственная децентрация» у детей 6—7 лет с нормальным речевым развитием и с ОНР (III уровень речевого развития) (в %)

Fig. 11—12. The number of incorrect answers in category 4 “Spatial Decentration” in children aged 6—7 with normal speech development and with GSU (III level of speech development) (in %)

Ниже представлены варианты ошибочных ответов.

4.1. Невозможность идентификации себя с одним из действующих лиц. Отмечается при описании от лица разных персонажей, например:

- картина № 5, от имени Кости: «...Коля очищает дорогу. Костя просто стоит» — норма;
- картина № 6, от имени Коли: «Дед Мороз что-нибудь подарит Буратино и тому зайчику» — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 5%, ОНР (III уровень речевого развития) — 76,9%. Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 71,9%.

4.2. Полное отсутствие ответа. Отмечается при описании от лица разных персонажей — норма.

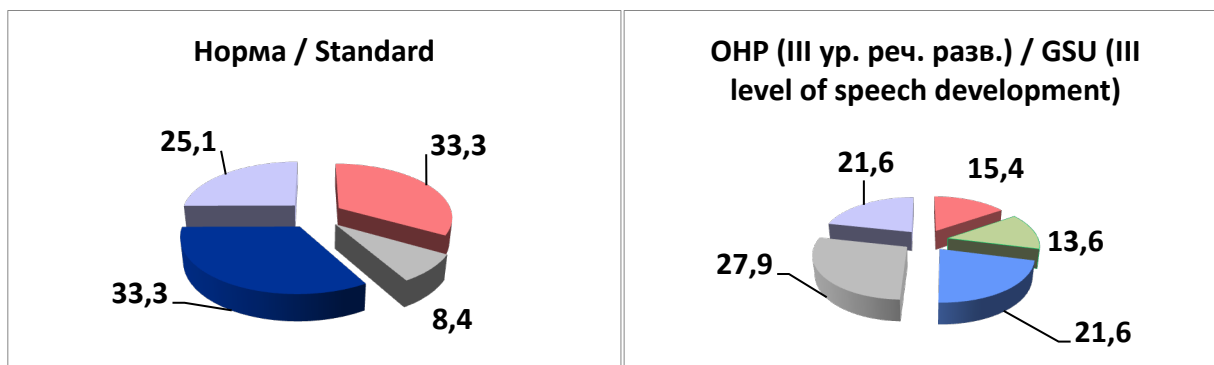
Количество ответов: норма — 95%, ОНР (III уровень речевого развития) — 23,1%. Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 71,9%.

Особенности соблюдения целостности сюжетной линии (категория 5)

Количественные результаты исследования представлены на рис. 13—14.

Коваленко О.М. (2025)
 Возрастные особенности анализирующего
 наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
 развитием и с общим недоразвитием речи (III
 уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
 22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
 Age-related features of analytical observation in 6—7-
 year-old children with normal speech development and
 general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 192—218.



Условные обозначения / Symbols:

	5.1. Констатация содержания в виде перечисления действующих лиц без указания выполняемых ими действий или с формальным указанием этих действий / Statement of content in the form of a list of characters without specifying the actions they perform, or with a formal specification of these actions
	5.2. Полностью неверная оценка сюжетной линии в виде установления связи между действиями отдельных изолированных друг от друга персонажей / A completely incorrect assessment of the storyline, which establishes a connection between the actions of individual characters who are isolated from each other
	5.3. Неполная конкретизация верного обобщения рассматриваемой ситуации / Incomplete specification of the correct generalization of the situation under consideration
	5.4. Полностью недифференцированное обозначение рассматриваемой ситуации в виде обобщения разнородных действий отдельных персонажей / A completely undifferentiated designation of the situation under consideration, in the form of a generalization of the diverse actions of individual characters
	5.5. Попытки неполной или неверной оценки направленности сюжетной линии / Attempts to incomplete or misjudge the direction of the storyline
	5.6. Совокупность ряда указанных выше нарушений / The totality of a number of the above violations

Рис. 13—14. Количество ошибочных ответов по категории 5 «Целостность сюжетной линии» у детей 6—7 лет с нормальным речевым развитием и с ОНР (III уровень речевого развития) (в %)

Fig. 13—14. The number of incorrect answers in category 5 “Storyline Integrity” for children aged 6—7 with normal speech development and with GSU (III level of speech development) (in %)

Ниже представлены варианты ошибочных ответов.

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

5.1. Констатация содержания в виде перечисления действующих лиц без указания выполняемых ими действий или с формальным указанием этих действий. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета, например:

- картина № 1: «Девочка. Мальчик. Сумка. Воспитатель с книгой» — норма;
- картина № 1: «Девочка, мальчик и мама. Девочка схватилась за голову, мальчик обиделся, а мама стоит с книжкой» — норма.

Количество ответов: норма — 33,3%, ОНР (III уровень речевого развития) — 15,4%.
Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 17,9%.

5.2. Полностью неверная оценка сюжетной линии в виде установления связи между действиями отдельных изолированных друг от друга персонажей. Отмечается при описании от лица разных персонажей, например:

- картина № 3, от имени Васи: «Они играют вместе в санки. А Вася катает Сережу на санках» — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 0%, ОНР (III уровень речевого развития) — 13,6%.
Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 13,6%.

5.3. Неполная конкретизация верного обобщения рассматриваемой ситуации. Отмечается при описании от лица разных персонажей, например:

- картина № 3, от имени Маши: «Они играют. Он катается на коньках» (отсутствует Вася с санками) — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 0%, ОНР (III уровень речевого развития) — 21,6%.
Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 21,6%.

5.4. Полностью недифференцированное обозначение рассматриваемой ситуации в виде обобщения разнородных действий отдельных персонажей. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета, например:

- картина № 6: «На картинке Новый год» — норма;
- картина № 6: «Они играют» — ОНР (III уровень речевого развития).

Количество ответов: норма — 8,4%, ОНР (III уровень речевого развития) — 27,9%.
Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 19,5%.

5.5. Попытки неполной или неверной оценки направленности сюжетной линии. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета, например:

- картина № 1: «Потому что он поздно пришел в школу» — норма;
- картина № 1: «Наверное, он что-то плохо сделал» — норма.

Количество ответов: норма — 33,3%, ОНР (III уровень речевого развития) — 0%.
Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 33,3%.

5.6. Совокупность ряда указанных выше нарушений. Отмечается при обобщенном описании анализируемого сюжета.

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

5.6.1. Неверная оценка действий отдельных персонажей вследствие недостаточного учета дифференциальных признаков используемых объектов, например:

- картина № 1: «Мама смотрит учебник» — норма.

5.6.2. Фиксация непосредственных действий персонажей с указанием их возможной причины, например:

- картина № 1: «Девочка закрыла уши, не хочет слушать» (отсутствие одного из субъектов действия) — норма.

Количество ответов: норма — 25,1%, ОНР (III уровень речевого развития) — 21,6%. Количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития): 3,5%.

Обсуждение результатов

Общее количество верных ответов при обобщенном описании анализируемого сюжета и при описании от лица разных персонажей у детей 6—7 лет с ОНР (III уровень речевого развития) незначительно меньше по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками — на 7,4%. Нормой является 48,7% верных ответов, при ОНР (III уровень речевого развития) наблюдается 41,3% верных ответов.

Разница между количеством ошибочных ответов детей исследуемых категорий, как при обобщенном описании анализируемого сюжета, так и при описании от лица разных персонажей, практически отсутствует (1,8% ошибочных ответов). При обобщенном описании анализируемого сюжета отмечается преобладание ошибочных ответов в норме, а при описании от лица разных персонажей отмечается преобладание ошибочных ответов при ОНР (III уровень речевого развития).

При обобщенном описании анализируемого сюжета и при описании от лица разных персонажей нормально развивающимися детьми и детьми с ОНР (III уровень речевого развития) можно выделить пять категорий: «Обозначение персонажей и их характеристик», «Обозначение действий персонажей», «Обозначение объектов действия», «Пространственная децентрация», «Целостность сюжетной линии». По степени представленности в ошибочных ответах детей (с ориентировкой на нормально развивающихся дошкольников) указанные категории распределяются следующим образом:

- категория 2 «Обозначение действий персонажей»: норма — 36,4%, ОНР (III уровень речевого развития) — 39,6%;
- категория 1 «Обозначение персонажей и их характеристик»: норма — 21,2%, ОНР (III уровень речевого развития) — 35,6%;
- категория 4 «Пространственная децентрация»: норма — 17,8%, ОНР (III уровень речевого развития) — 11,9%;
- категория 5 «Целостность сюжетной линии»: норма — 16,9%, ОНР (III уровень речевого развития) — 6,4%;
- категория 3 «Обозначение объектов действия»: норма — 7,6%, ОНР (III уровень речевого развития) — 6,4%.

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

Из числа указанных категорий статически значимыми (в соответствии с количественной разницей между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития) по ошибочным ответам) являются:

- категория 1 «Обозначение персонажей и их характеристик» с преобладанием при ОНР (III уровень речевого развития), количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития) — 14,4%;
- категория 4 «Пространственная децентрация» с преобладанием в норме, количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития) — 10,5%.

Из числа указанных категорий статически незначимыми (в соответствии с количественной разницей между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития) по ошибочным ответам) являются:

- категория 5 «Целостность сюжетной линии» с преобладанием в норме, количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития) — 5,9%;
- категория 2 «Обозначение действий персонажей» с преобладанием при ОНР (III уровень речевого развития), количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития) — 3,2%;
- категория 3 «Обозначение объектов действия» с преобладанием в норме, количественная разница между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития) — 1,2%.

При качественном анализе отмечается 28 вариантов ошибочных ответов с количественной разницей между результатами нормально развивающихся детей и детей с ОНР (III уровень речевого развития) в 1,3—71,9%. В рамках указанных категорий эти варианты ответов распределяются следующим образом:

- по категории 1 «Обозначение персонажей и их характеристик» отмечается 4 варианта. Количественная разница между результатами детей исследуемых категорий: 1,3—10,5%;
- по категории 2 «Обозначение действий персонажей» отмечается 12 вариантов. Количественная разница между результатами детей исследуемых категорий: 1,5—10,3%;
- по категории 3 «Обозначение объектов действия» отмечается 4 варианта. Количественная разница между результатами детей исследуемых категорий: 7,7—6,3%;
- по категории 4 «Пространственная децентрация» отмечается 2 варианта. Количественная разница между результатами детей исследуемых категорий: 71,9%;
- по категории 5 «Целостность сюжетной линии» отмечается 6 вариантов. Количественная разница между результатами детей исследуемых категорий: 3,5—33,3%.

Выявленные варианты ошибочных ответов распределяются на:

- варианты ответов, отмечающиеся только при обобщенном описании анализируемого сюжета — 16 вариантов;
- варианты ответов, отмечающиеся при обобщенном описании анализируемого сюжета и при описании от лица разных персонажей — 5 вариантов;

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи (III уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования, 22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-year-old children with normal speech development and general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 192—218.

- варианты ответов, отмечающиеся только при описании от лица разных персонажей — 7 вариантов.
- Выявленные варианты ошибочных ответов также распределяются на:*
- варианты ответов, отмечающиеся только у нормально развивающихся детей — 3 варианта;
 - варианты ответов, отмечающиеся у детей обеих категорий с преобладанием в норме — 11 вариантов;
 - варианты ответов, отмечающиеся у детей обеих категорий с преобладанием при ОНР (III уровень речевого развития) — 10 вариантов;
 - варианты ответов, отмечающиеся только у детей с ОНР (III уровень речевого развития) — 4 варианта.

Заключение

Более расширенная информация и соответствующие выводы будут представлены в статье «Возрастные особенности анализирующего наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи (III уровень) (сообщение 2)».

Список источников / References

1. Агранович, З.Е. (2003). *Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) у старших дошкольников и младших школьников*. - СПб: Детство-Пресс.
Agranovich, Z.E. (2003). *Didactic material on the development of visual perception and recognition (visual gnosys) in older preschoolers and younger schoolchildren*. St. Petersburg: Detstvo Press. (In Russ.).
2. Волковская, Т.Н., Левченко, И.Ю. (2023). *Логопсихология: учебник для вузов*. М.: Юрайт. (Высшее образование).
Volkovskaya, T.N., Levchenko, I.Yu. (2023). *Logopsychology: Textbook for Universities*. - Moscow: Yurayt. - (Higher Education). (In Russ.).
3. Калягин, В.А., Овчинникова, Т.С. (2006). *Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. - М.: Академия.
Kalyagin, V.A., Ovchinnikova, T.S. (2006). *Logopsychology: textbook. student's handbook. higher. studies*. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.).
4. Коваленко, О.М. (2007). Особенности кратковременного анализирующего наблюдения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. *Детская и подростковая реабилитация*, № 1 (8), 16—22. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46425097_56298806.pdf (дата обращения: 15.07.2025).
Kovalenko, O.M. (2007) Features of short-term analytical observation in older preschool children with general speech underdevelopment of the III level. *Children's and Adolescent*

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

Rehabilitation, No. 1 (8), 16—22. (In Russ.). URL:
https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46425097_56298806.pdf (viewed: 15.07.2025).

5. Коваленко, О.М. (2022) Типология причинно-следственных связей для диагностики и коррекции связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В: *Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции* (с. 273—277). Чебоксары. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48600624_59318673.pdf (дата обращения: 15.07.2025).

Kovalenko, O.M. (2022) Typology of Causal Relations for the Diagnosis and Correction of Connected Speech in Preschool Children with General Speech Underdevelopment. In: *Social and Pedagogical Issues of Education and Upbringing: Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference* (p. 273—277). Cheboksary. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48600624_59318673.pdf (viewed: 15.07.2025).

6. Коваленко, О.М. (2023) Типология причинно-следственных связей к методике «Составление рассказа по серии сюжетных картин» для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В: *Педагогика, психология, общество: от теории к практике: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (с. 182—188). Чебоксары: БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50730638_66429574.pdf (дата обращения: 18.07.2025).

Kovalenko, O.M. (2023) Typology of Causal Relations for the Technique "Composing a Story Based on a Series of Pictures" for Preschool Children with General Speech Underdevelopment. In: *Pedagogy, Psychology, and Society: From Theory to Practice: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* (pp. 182—188). Cheboksary: Chuvash Republic Institute of Education of the Ministry of Education and Youth Policy of the Chuvash Republic. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50730638_66429574.pdf (viewed: 18.07.2025).

7. Коваленко, О.М., Кузнецова, С.О. (2023) Особенности выполнения методики «Составление рассказа по серии сюжетных картин» детьми 5 — 6 лет с общим недоразвитием речи (III уровень) (сообщение 1). *Мир педагогики и психологии*, № 4 (81), 292—306. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-vypolneniya-metodiki-sostavlenie-rasskaza-po-serii-syuzhetnykh-kartin-detmi-5-6-let-s-obshhim-nedorazvitiem-rechi-iii-uroven-soobshhenie-1.html> (дата обращения: 06.07.2025).

Kovalenko, O.M., Kuznetsova, S.O. (2023) Features of the "Composing a Story from a Series of Pictures" Technique for 5—6-Year-Old Children with General Speech Underdevelopment (Level III) (Report 1). *World of Pedagogy and Psychology*, No. 4 (81), 292—306. (In Russ.). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-vypolneniya-metodiki-sostavlenie-rasskaza-po-serii-syuzhetnykh-kartin-detmi-5-6-let-s-obshhim-nedorazvitiem-rechi-iii-uroven-soobshhenie-1.html>

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

[rasskaza-po-serii-syuzhetnykh-kartin-detmi-5-6-let-s-obshhim-nedorazvitiem-rechi-iii-uroven-soobshhenie-1.html](https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-vypolneniya-metodiki-sostavlenie-rasskaza-po-serii-syuzhetnykh-kartin-detmi-5-6-let-s-obshhim-nedorazvitiem-rechi-iii-uroven-soobshhenie-1.html) (viewed: 06.07.2025).

8. Коваленко, О.М., Кузнецова, С.О. (2025) Особенности выполнения методики «Составление рассказа по серии сюжетных картин» детьми 5 — 6 лет с общим недоразвитием речи (III уровень) (сообщение 2). *Мир педагогики и психологии*, № 2 (103), 170—180. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-vypolneniya-metodiki-sostavlenie-rasskaza-po-serii-syuzhetnykh-kartin-detmi-5-6-let-s-obshhim-nedorazvitiem-rechi-iii-uroven-soobshhenie-2.html> (дата обращения: 06.07.2025).
Kovalenko, O.M., Kuznetsova, S.O. (2025) Features of the Technique "Making a Story from a Series of Pictures" by Children Aged 5—6 with General Speech Underdevelopment (Level III) (Report 2) // *World of Pedagogy and Psychology*, No. 2 (103), 170—180. (In Russ.). <https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-vypolneniya-metodiki-sostavlenie-rasskaza-po-serii-syuzhetnykh-kartin-detmi-5-6-let-s-obshhim-nedorazvitiem-rechi-iii-uroven-soobshhenie-2.html> (viewed: 06.07.2025).
9. Кузнецова, С.О. (2022) Анализ причинно-следственных связей для диагностики и коррекции связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В: *Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции* (с. 286—288). Чебоксары: Среда. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48600627_50841348.pdf (дата обращения: 14.07.2025).
Kuznetsova, S.O. (2022) Analysis of Causal Relations for the Diagnosis and Correction of Connected Speech in Preschool Children with General Speech Underdevelopment. In: *Social and Pedagogical Issues of Education and Upbringing: Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference* (pp. 286—288). Cheboksary: Environment (In Russ.). https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48600627_50841348.pdf (viewed: 14.07.2025).
10. Макарова, О.В., Тослунова, Е.И. (2024) Обучение детей с общим недоразвитием речи рассказыванию по картине. В: *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: Материалы XI Международной научно-практической конференции* (с. 324—329). Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_75087854_82054879.pdf (дата обращения: 16.07.2025).
Makarova, O.V., Toslunova, E.I. (2024) Teaching children with general speech underdevelopment to tell stories based on a picture. In: *Psychological and pedagogical support of the educational process: problems, prospects, and technologies: Materials of the XI International Scientific and Practical Conference* (pp. 324—329). Oryol: Oryol State University named after I.S. Turgenev. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_75087854_82054879.pdf (viewed: 16.07.2025).

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

11. Морозова, Д.А., Климченко, И.В. (2024) Значение сюжетных картин в формировании связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. В: *Социальная и образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы: Материалы VIII Международной научно-практической конференции* (с. 224—229). Симферополь: Ариал. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_74507932_85777871.pdf (дата обращения: 14.07.2025).
Morozova, D.A., Klimchenko, I.V. (2024) The Role of Story Pictures in the Formation of Connected Speech in Preschoolers with General Speech Underdevelopment. In: *Social and Educational Inclusion: Strategies, Practices, and Resources: Materials of the VIII International Scientific and Practical Conference* (pp. 224—229). Simferopol: Arial. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_74507932_85777871.pdf (viewed: 14.07.2025).
12. Пятибратова, Н., Шаховская, С. (2009) Изучение состояния процессов внимания и зрительного восприятия у детей с ОНР. *Дошкольное воспитание*, № 6, 82—88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13218450> (дата обращения: 14.07.2025).
Pyatibratova, N., Shakhovskaya, S. (2009) Study of the state of attention processes and visual perception in children with general speech disorder. *Preschool Education*, No. 6, 82—88. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13218450> (viewed: 14.07.2025).
13. Федянина, Е.В. (2018) Рекомендации по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе рассказывания по сюжетной картинке в условиях реализации ФГОС ДО. В: *Наука в современном мире: Сборник научных трудов* (с. 92—95). Москва: Перо. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36947381_41593606.pdf (дата обращения: 01.08.2025).
Fedyanina, E.V. (2018) Recommendations for the formation of coherent speech in older preschool children with general speech underdevelopment in the process of storytelling based on a storyboard in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for Pre-School Education. In: *Science in the Modern World: Collection of scientific papers* (pp. 92—95). Moscow: Feather. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36947381_41593606.pdf (viewed: 01.08.2025).
14. Чиркина, Г.В., Русецкая, М.Н. (2007) Визуальный тренажер: альбом для занятий с детьми 5—7 лет. М.: АРКТИ.
Chirkina, G.V., Rusetskaya, M.N. (2007) *Visual Trainer: An Album for Classes with Children Aged 5—7*. Moscow: ARCTI. (In Russ.).

Информация об авторе

Оксана Михайловна Коваленко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: 0009-0002-7639-1792, e-mail: disgraphia@yandex.ru

Коваленко О.М. (2025)
Возрастные особенности анализирующего
наблюдения у детей 6—7 лет с нормальным речевым
развитием и с общим недоразвитием речи (III
уровень) (сообщение 1)
Вестник практической психологии образования,
22(4), 192—218.

Kovalenko O.M. (2025)
Age-related features of analytical observation in 6—7-
year-old children with normal speech development and
general speech underdevelopment (level III) (report 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 192—218.

Information about the author

Oksana M. Kovalenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special (Defectological) Education, Moscow State University of Psychology and Education (FGBOU VO MGPPU), Moscow, Russian Federation, ORCID: 0009-0002-7639-1792, e-mail: disgraphia@yandex.ru

Поступила в редакцию 10.08.2025
Поступила после рецензирования 09.09.2025
Принята к публикации 12.09.2025
Опубликована __.__.2025

Received 2025.08.10
Revised 2025.09.09
Accepted 2025.09.12
Published 2025.12.26

НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК И ПРОГРАММ | PROGRAM EVALUATION AND EFFICACY RESEARCH IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Новая проективная методика «Раненая птица» как иллюстрация пяти способов организации жизни после травматического события

М.А. Одинцова✉, Н.Ю. Стовбун, Н.П. Радчикова

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская
Федерация

✉ mari505@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Теоретической основой исследования послужил деятельностно-смысловой подход М.Ш. Магомед-Эминова к психологической трансформации личности. **Цель.** Разработка и проверка внешней валидности новой проективной методики «Раненая птица», включающей пять иллюстраций птиц, которые символизируют разные способы организации жизни человека, получившего травматический опыт. **Гипотеза.** Проективная методика «Раненая птица» иллюстрирует способы организации жизни человека после пережитого травматического опыта: 1) дезорганизация; 2) непоследовательность; 3) суженность; 4) стабильность; 5) становление и развитие. Выбор той или иной иллюстрации раненой птицы позволяет строить гипотезы о способах организации жизни человека после травматического опыта. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 593 респондента (86,5% женщин) в возрасте от 18 до 74 лет (средний возраст 32 ± 13 лет, медиана 30 лет). Способы организации жизни определялись комплексом методик: Тест жизнестойкости (Осин, Рассказова, 2013), Шкала устойчивости идентичности (Соловьева, Одинцова, 2022), Опросник аутентичности (Нартова-Бочавер и др., 2022), Опросник посттравматического роста (Магомед-Эминов, 2009), Опросник совладания со стрессом (COPE-30) (Одинцова и др., 2022), Международный опросник травмы (Падун и др., 2022); фиксировались стрессовые/травматические события, уровень их сложности. **Результаты.** Пять иллюстраций раненых птиц являются символическим отражением пяти способов организации жизни после травматического жизненного опыта. Выбор той или иной иллюстрации соответствует специфическим профилям организации жизни после пережитого травматического опыта (позитивным, нейтральным, негативным). **Выводы.** Проективная методика «Раненая птица»

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

является валидным инструментом и способствует решению задач как психодиагностики, так и психотерапии.

Ключевые слова: психологическая травма, способы организации жизни, аутентичность, устойчивость идентичности, жизнестойкость, копинг-стратегии, ПТСР, ПТР, нарушения Я, КППТСР

Для цитирования: Одинцова, М.А., Стовбун, Н.Ю., Радчикова, Н.П. (2025). Новая проективная методика «Раненая птица» как иллюстрация пяти способов организации жизни после травматического события. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 219—239. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220414>

The new projective technique Wounded Bird: a reflection of five ways of organizing life after a traumatic event

M.A. Odintsova✉, N.U. Stovbun, N.P. Radchikova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ mari505@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The theoretical foundation of this study is M.Sh. Magomed-Eminov's activity-semantic approach to the psychological transformation of personality. **The objective** is to develop and evaluate the external validity of a new projective technique, *Wounded Bird*, which includes five illustrations of wounded birds symbolizing different ways individuals reorganize their lives after experiencing traum. **Hypothesis.** The *Wounded Bird* projective technique effectively reflects the various ways individuals structure their lives following trauma: 1) Disorganization; 2) Inconsistency; 3) Narrowing; 4) Stability; 5) Formation and development. Selecting a particular illustration of a wounded bird provides a basis for hypothesizing how an individual organizes their life after a traumatic experience. **Methods and materials.** The study involved 593 respondents (86.5% women) aged 18 to 74 years (mean age = 32 ± 13 years, median = 30 years). The ways of organizing life were determined by a set of methods: "Personal Views Survey" (Osin and Rasskazova, 2013), "Identity Resilience Index" (Solovyova, Odintsova, 2022), "Authenticity Inventory" (Nartova-Bochaver et al., 2022), "Posttraumatic Growth Inventory" (Magomed-Eminov, 2009), "Coping Orientation to Problems Experienced Inventory" (COPE-30) (Odintsova et al., 2022), "International Trauma Questionnaire" (Padun et al., 2022); stressful/traumatic events and their level of complexity were recorded. **Results.** The five illustrations of wounded birds serve as symbolic representations of distinct life-organization patterns following trauma. The selection of a specific illustration corresponds to particular profiles of post-trauma life organization (positive, neutral, or negative). **Conclusions.** The *Wounded Bird* projective technique is a valid tool that addresses both diagnostic and psychotherapeutic needs.

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

Keywords: psychological trauma, life organization, authenticity, identity resilience, hardiness, coping strategies, PTSD, PTR, self-disorders, CPTSD

For citation: Odintsova, M.A., Stovbun, N.Yu., Radchikova, N.P. (2025). The new projective technique «Wounded Bird» as an illustration of five ways of organizing life after a traumatic event. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 219—239. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220414>

Введение

Травматические события, вызывающие человеческие страдания, включают широкий спектр ситуаций: от глобальных до ежедневных затяжных стрессов (Rossi et al., 2024). Неслучайно современное общество называют «травматическим» (Sexton, 2025), что подтверждается исследованиями: 1) широты встречаемости психологических травм (одно травматическое жизненное событие по разным данным переживают от 70,4% до 90% взрослых, а от 30,5% до 44,8% подвержены трем или более таким событиям); 2) последствий психологических травм (среди 87% молодых людей, переживших травму, 9,6% проявляют симптомы посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), 15,5% — симптомы депрессии, а 12,9% — совершают суицидальные попытки; среди взрослых ПТСР диагностируется в 3,5% случаев, причем чаще среди женщин) (Bulathwatta, Lakshika, 2023; Hogg et al., 2023). Наконец, в масштабном исследовании (N = 332 359) обнаружено, что более трети населения (32%) Британии в результате травмирующего события страдают от психопатологии (депрессия, генерализованное тревожное расстройство, злоупотребление ПАВ) (Wang et al., 2024).

Несмотря на такую распространенность травматического жизненного опыта, само понятие «психологическая травма» на сегодняшний день остается достаточно спорным, далеко не устоявшимся (Розин, 2023; Dal Molin, 2024). Под ним понимают: максимально выраженную форму стресса, имеющую как однократный, так и длительный характер, сопровождающуюся переживаниями острых, кумулятивных индивидуальных и коллективных психических страданий (Bacon, 2022); переживания, которые вызывают интенсивные реакции в ответ на физический и психологический стресс, воспринимаемый как угрожающий, оказывающий длительное неблагоприятное воздействие на благополучие (Bulathwatta, Lakshika, 2023); переживания, которые фрустрируют психологические потребности и не интегрируются в самость (Ravn, 2024); нарушения субъективной и интерсубъективной темпоральностей (Mezzalana et al., 2023) и др. Описаны последствия психологических травм, акцент на которые до недавнего времени смещался преимущественно в сторону негативных: вторжение как навязчивые воспоминания о травматическом опыте, что сопровождается дистрессом, тревогой, депрессией; избегание как сильная тенденция подавлять или дистанцироваться от травмы; гипервозбуждение как повышенное физиологическое и психологическое возбуждение (Rossi et al., 2024).

Анализ последствий травмы через феномен экзистенциальной исполненности также сосредоточен на ее негативных аспектах: крушение действительности, недоверие к миру; блокада внутренних переживаний; потеря идентичности; отсутствие горизонта будущего и утрата смыслов (Лэнгле, 2013). Вместе с тем, С. Ллойд с соавторами (Lloyd et al., 2022)

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

подметили, что даже после травмы регуляторные процессы организма человека не являются строго фиксированными. Система высшей нервной деятельности чрезвычайно пластична, способна к восстановлению и совершенствованию, поэтому травма может приводить к исцелению (Магомед-Эминов, 2005; Sexton, 2025); к пробуждению творчества (Розин, 2023; Bulathwatta, Lakshika, 2023); к открытию новых возможностей (Arredondo, Caparros, 2023); способствовать посттравматическому росту (Tedeschi, Calhoun, 2004); хорошей организации жизни на основе экстенсивности (широты отношений с миром), интенсивности (вкладывания сил в определенные сферы жизни), устойчивости, удовлетворенности и самореализованности (Магомед-Эминов, 2005).

В качественных исследованиях последних лет выделяют от трех до пяти разных способов реагирования людей на травматические события. Так, при изучении реакций матерей на травматический опыт их взрослых детей обнаружено 5 способов: 1) борьба с сильными эмоциями (эмоциональная боль, бессилие, страх и т.п.); 2) использование разнообразных стратегий воспитания и сомнения в их адекватности; 3) осмысление собственных историй пережитого насилия; 4) возникновение нового понимания семейных отношений; 5) улучшение отношений и собственное исцеление (Goodman et al., 2024). В исследовании адаптации людей к травме при столкновении с редкой болезнью описано 3 варианта: 1) изменение отношений к самому себе через принятие и интеграцию; 2) преодоление обстоятельств за счет контроля; 3) изменение отношений с другими (Beers et al., 2025). При изучении преодоления кумулятивной детской межличностной травмы выявлено 4 способа: 1) страдания (бессилие); 2) избегание как стратегия преодоления боли; 3) поиск внутренних и внешних ресурсов для совладания; 4) гармонизация своей жизни (Dussault et al., 2022). На основании сочетания параметров организации жизни после военной травмы М.Ш. Магомед-Эминов выделяет 5 способов: 1) дезорганизация жизни (фрагментарность, разрывы связей между временами, зависание в бездействии, изоляция); 2) неустойчивость, непоследовательность жизни (непостоянство отношений, чередование периодов устроенности с периодами хаоса, беспорядка); 3) суженность в организации жизни (равнодушие, отсутствие стремления к развитию, инфантилизация личности); 4) стабильность в организации жизни (эффективность в решении жизненных задач); 5) становление и развитие (овладение новыми сферами жизни, целеустремленность, решительность, позитивное отношение к жизни) (Магомед-Эминов, 2005). Эти способы организации жизни перекликаются со способами матерей при переживании ими травм их детей, при травмирующем опыте болезни, при кумулятивной детской межличностной травме. В них прослеживается динамика и выстраивание логики от этапа страдания до этапа исцеления.

При изучении психологической травмы и способов реагирования людей на травматический опыт исследователи все чаще рекомендуют использовать качественную методологию. Считается, что даже простой вопрос о том, как человек справляется с травматическим опытом, уже может способствовать совладанию (Beers et al., 2025). Однако на фоне эффекта «безмолвности» при переживании сильных эмоций одних слов недостаточно; считается, что травмированные люди сами нуждаются в использовании метафор и символическом подходе (Kupermann, 2022; Malkomsen et al., 2022; Qiu et al., 2024). Образность, являясь характерной чертой метафоры, позволяет объяснить «невыразимое», углубить понимание травматического

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

опыта, в отличие от буквального его описания. В этом плане наиболее подходящими и стирающими границы между психодиагностикой и психотерапией, являются проективные методы. При использовании проективных методов человек проецирует на неоднозначные стимулы свои бессознательные чувства, анализирует эти стимулы, отталкиваясь от внутренних переживаний и жизненного опыта, вследствие чего происходит активизация способов выражения опыта (его вербализация) и процессов решения существующих проблем.

В психологии разработано немало проективных тестов, однако на какое-то время интерес к ним угас вследствие доминирования доказательного подхода в психологии, трудоемкости разработки проективных методик и широко распространенной критики их надежности и валидности. Тем не менее «травматическая современность» требует новых подходов к исследованиям и к практике психологической помощи. Выявлены попытки разработки современных проективных методик, непосредственно направленных на изучение, например, травмы привязанности: «Система проективных картин привязанности взрослых» (AAP) (George, West, 2012), которая состоит из набора иллюстраций, изображающих семь стимулов, связанных с привязанностью, и одного нейтрального стимула и проверена на валидность и надежность (Gander et al., 2024). Разработано 12 иконографических стимульных картинок и изучено психофизиологическое реагирование людей на сцены траура (Labek et al., 2017). Проверены на валидность 10 проективных изображений ранней неадаптивной схемы Дж. Янга, которые отражают неблагоприятный детский опыт (Siahmoshtei et al., 2021). Разработаны масштабная валидная и надежная база из 406 фотографий, связанных с привязанностью (Maleki et al., 2023); видеобазы данных для изучения посттравматического стрессового расстройства (Sawadogo et al., 2024). Ряд исследований предлагают новые идеи и описывают интересные практики: использование образов монстров для символического представления травматического опыта (Hamilton, 2020); образов карты травмы (Андронникова, 2024). Осуществлена проверка эффективности ассоциативных карт COPE, которые широко применяются во всем мире в психотерапии травм. Показано, что карты могут использоваться не только в психотерапии, но и стать эффективным инструментом в области изучения эмоций и психофизиологического возбуждения (Raz et al., 2024).

Следуя данной традиции, наше исследование направлено на разработку и проверку пяти проективных изображений раненых птиц, иллюстрирующих теоретические представления М.Ш. Магомед-Эминова о способах организации жизни после травматического события (Магомед-Эминов, 2005). Художественный образ птицы является наиболее подходящим символом души. Описано множество характеристик раненой птицы-души: «стреляная душа», «раненая, страдающая душа», «малая страдающая птаха», «голубь с безутешной тоскующей душой», «душа в синяках» (Птица как образ, символ..., 2019, с. 153, 163, 224, 283, 356). Образ раненой птицы широко представлен в литературе, культуре, языке, а также запечатлен в одноименных работах художников: П. Пикассо (1921 г.), С. Дали (1928 г.), А. Панкин (1990 г.) и др.; упоминается в научном исследовании жизненного опыта пожилых женщин, подвергшихся насилию (Buchbinder, Winterstein, 2003). В исследованиях используется близкая метафора раненого «Я» как последствия ранних неразрешенных эмоциональных травм (Alladin, Amundson, 2016). Все это делает образ раненой птицы доступным и понятным вне зависимости от времени, культуры, языка, национальности. Художественный образ раненой

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

птицы иносказательно передает переживания травматического опыта, о которых говорить напрямую довольно трудно; позволяет соединить различные формы личного травматического опыта, что приводит к глубокому эмоциональному переживанию и осмыслению самого символа.

Цель — разработка и проверка внешней валидности проективной методики «Раненая птица», включающей пять иллюстраций птиц, которые символизируют пять способов организации жизни человека после пережитого травматического опыта.

Материалы и методы

Разработка и оценка изображений для методики «Раненая птица» были многоэтапным процессом.

1. *Февраль 2024 г.* Группа независимых экспертов была ознакомлена со способами организации жизни человека после прохождения через травматическое событие, описанными М.Ш. Магомед-Эминовым (Магомед-Эминов, 2005). Затем была дана инструкция: «Напишите, пожалуйста, 5 ассоциаций на представленные ниже выражения. Например: 1. Раненая птица как стремление к авторству своей жизни, инициативность, творчество. 2. Раненая птица как устойчивость, эффективность жизни. 3. Раненая птица как инфантильность, равнодушие. 4. Раненая птица как неустойчивость, непостоянство отношений, импульсивность, беспорядок, негативные эмоции. 5. Раненая птица как зависание в бездействии, пассивность, избегание». Каждое из пяти выражений сопровождал вопрос: «Если бы Вас попросили нарисовать эту птицу, как бы Вы ее изобразили?». Были получены ответы от 21 эксперта.
2. *Март 2024 г.* Группа исследователей обсудила все полученные ассоциации и предложила психологу-художнику И.В. Кулик разработать проективные изображения раненых птиц на основании этих ассоциаций. После нескольких встреч-обсуждений исследователей и художника было получено 14 проективных изображений.
3. *Март 2024 г.* Четырнадцать изображений раненых птиц предлагалось оценить заинтересованным лицам, которые были приглашены в качестве экспертов через социальные сети. На просьбу откликнулось 65 человек. Давалась инструкция: «Вам будет предложено 14 изображений Раненых птиц и 5 способов организации жизни человека после пережитого травматического опыта. Необходимо выбрать, насколько то или иное изображение соответствует тому или иному способу организации жизни по 5-бальной шкале: 0 — вообще не соответствует, 1 — немного не соответствует, 2 — частично соответствует, 3 — нечто среднее, 4 — почти соответствует, 5 — максимально соответствует». В результате вначале было отобрано четыре изображения раненых птиц, получивших средние оценки выше 4-х баллов. Некоторые сложности возникли у экспертов при соотнесении такого способа организации жизни как «инфантильность, равнодушие». Оценки колебались в пределах от 2,00 до 3,49 баллов (по одной из иллюстраций), однако данную иллюстрацию было решено оставить для последующей экспертизы. Таким образом, было отобрано пять образов раненых птиц в соответствии с пятью способами организации жизни — стимульный материал представлен в Приложении.

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

4. *Апрель 2024 г.* В завершающей экспертизе на соответствие пяти отобранных изображений раненых птиц пяти способам организации жизни после травматического события приняло участие 35 экспертов. Давалась инструкция: «Вам будет предложено пять изображений раненых птиц и пять способов организации жизни человека после пережитого травматического опыта. Необходимо выбрать, насколько то или иное изображение птицы соответствует тому или иному способу организации жизни по 5-бальной шкале, где 0 — вообще не соответствует, 1 — немного не соответствует, 2 — частично соответствует, 3 — нечто среднее, 4 — почти соответствует, 5 — максимально соответствует». Четыре иллюстрации на предмет их соотнесения с разными способами организации жизни человека после травматического события получили оценки выше 4-х баллов. Одна иллюстрация, отражающая инфантильность, равнодушие в организации жизни, по-прежнему получила оценки чуть выше 3-х баллов (3,18). Данная иллюстрация скорее нейтральна. Например, в исследовании (Marmolejo-Ramos et al., 2017) показано, что эмоция удивления как нейтральная генерирует меньшее количество воспоминаний о ситуациях, в которых она возникает, и получает более низкие оценки по легкости, с которой можно представить себе контекст, в котором человек будет чувствовать эту эмоцию. Возможно, это относится и к переживаниям равнодушия и некоторой инфантильности в организации жизни. Было принято решение о том, что данная иллюстрация может занять промежуточное положение между условно положительными и отрицательными стимульными картинками.
5. Для получения наиболее корректных результатов все иллюстрации были выстроены в соответствии с рекомендациями исследований эмоциональной валидности (Marmolejo-Ramos et al., 2017). Вначале располагались положительные стимулы, затем нейтральные и завершали эту последовательность — отрицательные.
6. *Май 2024 г.* Включение пяти иллюстраций раненых птиц в общее исследование, которое проводилось с помощью «Яндекс-форм», было анонимным и добровольным. Участники заполняли анкету, в которой указывали социо-демографические данные, описывали актуальную травмирующую ситуацию, срок давности этой ситуации, уровень ее сложности по 10-бальной шкале Лайкерта (от 1 до 10). Для оценки способа организации жизни после травмирующего события применялись методики: Тест жизнестойкости (Осин, Рассказова, 2013), Шкала устойчивости идентичности (Соловьева, Одинцова, 2022), Опросник аутентичности (Нартова-Бочавер и др., 2022), Опросник посттравматического роста (Магомед-Эминов, 2009), Опросник совладания со стрессом (COPE-30) (Одинцова и др., 2022), Международный опросник травмы (Падун и др., 2022). После стандартизованных методик давалась такая инструкция: «А теперь немного творчества. Представьте себе образ раненой птицы. Что это за птица? Где она находится? Какое у нее ранение? Как она с ним справляется?». Завершали исследование пять отобранных экспертами иллюстраций раненых птиц. Давалась следующая инструкция: «А теперь внимательно рассмотрите следующие картинки. Выберите ту из них, которая лучше всего отражает образ, который Вы представили». Далее задавались дополнительные вопросы: «Что чувствует эта птица? О чем она думает? Если бы эта птица могла говорить, о чем бы она Вам рассказала? Напишите историю или сказку о жизни этой птицы». В завершении предлагалось ответить

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova1 M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

на вопрос: «Представьте, что птица перестала ощущать неприятные чувства, которые были связаны с ранением. Какие внутренние ресурсы есть у этой птицы?»).

В исследовании (с мая 2024 г. по январь 2025 г.) приняло участие 593 человека (86,5% женщин) в возрасте от 18 до 74 лет (средний возраст 32 ± 13 лет, медиана 30 лет), среди них иллюстрацию раненой птицы выбрали 511 человек, степень сложности травматического события оценили 274 человека.

Результаты

Респонденты писали о разных травмирующих ситуациях: тяжелые болезни (9,2%), проблемы в отношениях (32,5%), смерть близких (15,1%), ситуации насилия (10,4%), психологические проблемы личного плана (чаще недовольство собой) (21,5%), многомерный стресс (более 2-х событий одновременно) (5,7%). Часть выборки (5,7%) не описали ситуацию. Однофакторный дисперсионный анализ показал, что степень сложности травмирующей ситуации не связана с выбором иллюстрации раненой птицы ($F(4, 257) = 0,71$; $p = 0,58$), возможно, потому что все описанные респондентами события оценивались довольно высоко: в среднем $8,4 \pm 1,8$ балла. С выбором иллюстрации не связан и тип травмирующего события ($\chi^2 = 25,93$, $p = 0,36$). Выделение разных способов организации жизни и сопоставление их с изображениями раненых птиц позволяет проверить валидность проективной методики. Для этого был проведен кластерный анализ методом k -средних (данные предварительно нормированы), затем полученные группы сопоставлялись с изображениями раненых птиц, выбираемых респондентами. Результаты кластерного анализа представлены на рис.

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

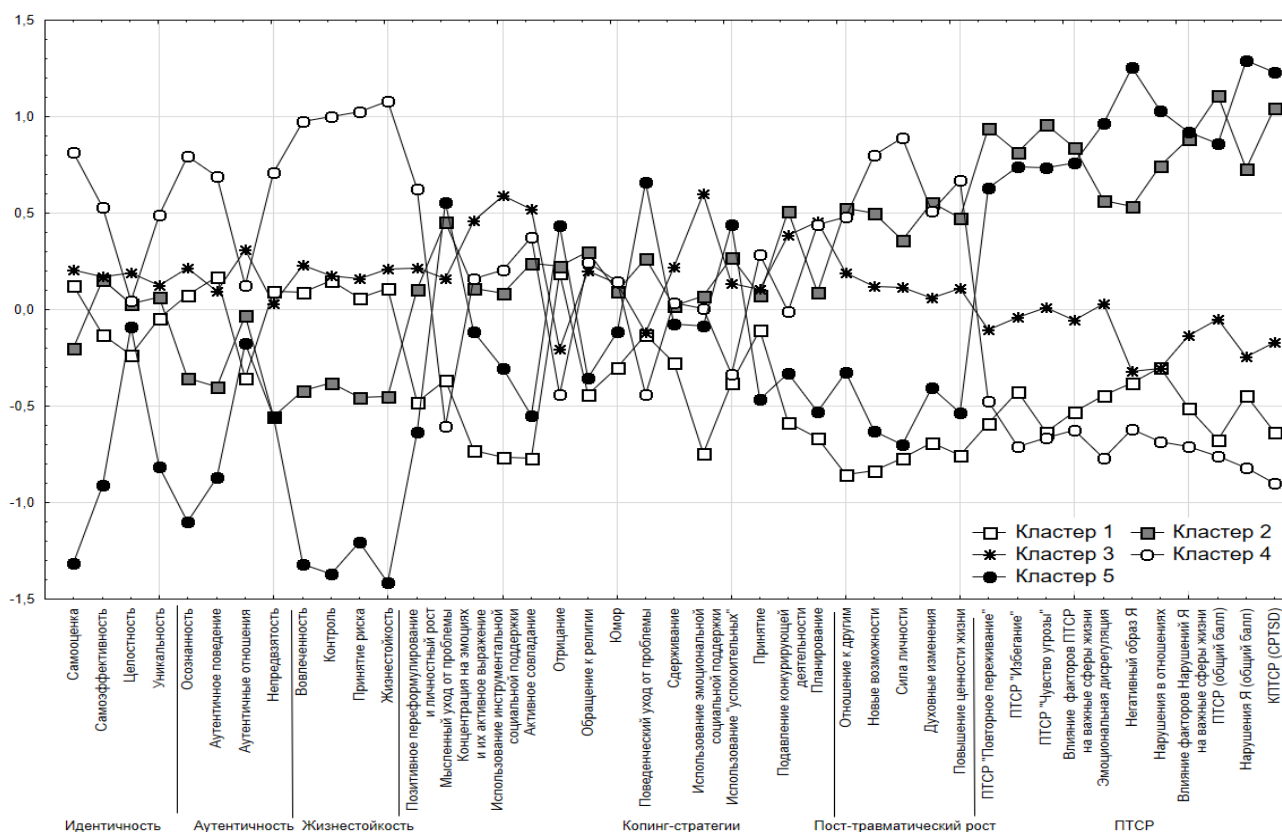


Рис. Результаты кластерного анализа (N = 593)

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

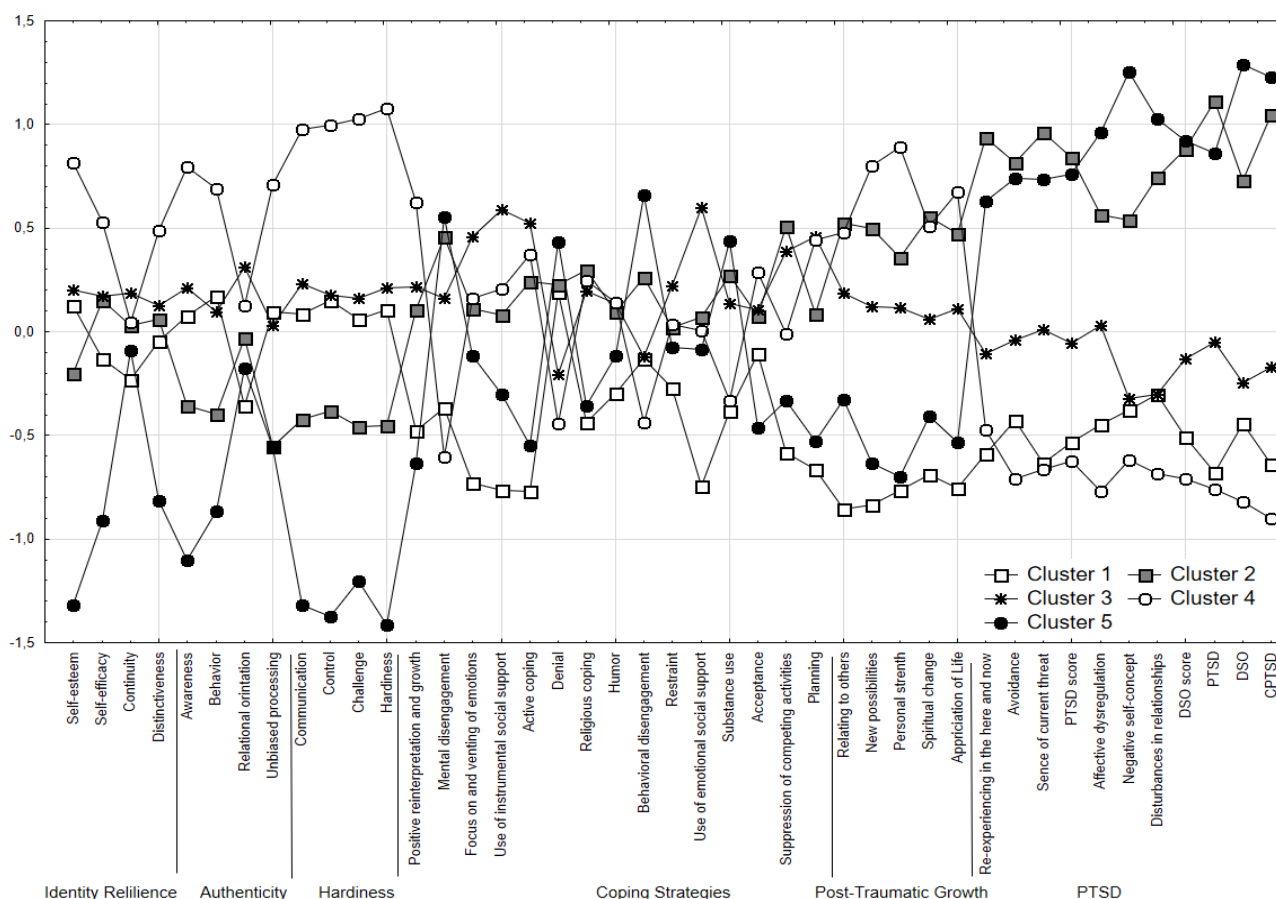


Fig. Cluster analysis results (N = 593)

Первый кластер (N = 122) отличается умеренной самооценкой, но недостаточной целостностью, аутентичностью в отношениях (некоторым равнодушием), отсутствием потребности в инструментальной и эмоциональной поддержках, сниженной способностью к планированию и склонностью к отрицанию. Все характеристики жизнестойкости выражены умеренно, показатели ПТСР снижены. При этом снижены и все составляющие посттравматического роста (ПТР). Данные характеристики соответствуют описанию М.Ш. Магомед-Эминовым *суженности в организации жизни*.

У второй группы (кластер 2) (N = 91) сниженный уровень самооценки, осознанности и аутентичности поведения, всех характеристик жизнестойкости, отмечается доминирование избегающих копинг-стратегий (мысленный уход от проблемы, подавление конкурирующей деятельности, использование «успокоительных»), достаточно выражены такие характеристики ПТР как отношение к другим, новые возможности и духовные изменения на фоне повышенных показателей ПТСР и комплексного посттравматического расстройства (КПТСР). Данные характеристики соответствуют описанию М.Ш. Магомед-Эминовым *дезорганизации жизни*.

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

Третий кластер (N = 153) отличается достаточно устойчивой идентичностью, аутентичностью (особенно аутентичностью отношений), хорошей жизнестойкостью. Среди копинг-стратегий доминируют концентрация на эмоциях и их активное выражение, поиск инструментальной и эмоциональной видов поддержки, активное совладание и планирование, умеренно выражены характеристики ПТР, ПТСР и КПТСР. Данные характеристики соответствуют описанию М.Ш. Магомед-Эминовым *стабильности в организации жизни*.

Четвертому кластеру (N = 127) характерны высокие уровни самооценки, самоэффективности, уникальности, осознанности, непредвзятости, аутентичного поведения, жизнестойкости, активного совладания, позитивного переформулирования, принятия, планирования, ПТР и низкие уровни ПТСР и КПТСР. Данные характеристики соответствуют описанию М.Ш. Магомед-Эминовым *становления и развития*.

Пятый кластер (N = 100) характеризуется недостаточно устойчивой идентичностью, сниженными характеристиками аутентичности, низкими показателями жизнестойкости, использования преимущественно избегающих копинг-стратегий (мысленный и поведенческий уход от проблемы, использование «успокоительных»), сниженными характеристиками ПТР (особенно в силе личности) и наиболее высокими показателями ПТСР и КПТСР. Данные характеристики соответствуют описанию М.Ш. Магомед-Эминовым *неустойчивости в организации жизни*.

Далее проанализируем соотношение выделенных нами профилей с выбором изображений раненой птицы (табл.) Зависимость статистически значима с большой величиной эффекта ($\chi^2 = 53,63$; $p < 0,0001$; d Коэна = 0,68; $\eta^2 = 0,11$): респонденты с разным профилем организации жизни выбирают разные изображения раненых птиц.

Таблица / Table

**Соотношение способа организации жизни и выбранного изображения раненой птицы
(число человек / %)**

**The relationship between the way of life and the selected image of a wounded bird
(number of people / %)**

Кластер / Cluster	Раненая птица (изображение) / Wounded Bird (Image)					Всего / Total
	1	2	3	4	5	
1	26 14,36%	16 20,25%	18 27,27%	29 22,31%	13 23,64%	102
2	26 14,36%	8 10,13%	10 15,15%	22 16,92%	13 23,64%	79
3	48 26,52%	29 36,71%	19 28,79%	33 25,38%	7 12,73%	136
4	62 34,25%	20 25,32%	12 18,18%	15 11,54%	8 14,55%	117
5	19 10,50%	6 7,59%	7 10,61%	31 23,85%	14 25,45%	77
Всего / Total	181	79	66	130	55	511

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

Так, лица, относящиеся к первому кластеру (*суженность в организации жизни*), чаще выбирают третью иллюстрацию раненой птицы. При *дезорганизации жизни* (второй кластер) предпочтение отдается пятой иллюстрации. Респонденты со *стабильностью в организации жизни* (третий кластер) чаще выбирают вторую иллюстрацию. При *становлении и развитии* (четвертый кластер) предпочтение отдается первой иллюстрации. Респонденты с *неустойчивостью в организации жизни* (пятый кластер) чаще выбирают либо четвертую, либо пятую иллюстрации раненых птиц, символизирующих растерянность, беспорядок в организации жизни с одновременной изоляцией от окружающего мира (Приложение).

Обсуждение

Символическое отражение способов организации жизни в изображениях раненых птиц не зависит от степени сложности и типа травмирующего события, а зависит, скорее, от личностных показателей внутренней устойчивости и психологических ресурсов. Поэтому мы попытались выявить пять способов организации жизни человека после травматического события на основании данных всех используемых методик, так как прямого опросника на диагностику таких способов пока не разработано.

Первый кластер, выделенный в нашем исследовании, соответствует «суженности в организации жизни», что свидетельствует о том, что люди этой группы «выстроили сильную защитную систему от стресса, овладели своим состоянием путем отклонения от травматического опыта, а не окончательностью устранения болезненного переживания, то есть за счет репрессивной системы» (Магомед-Эминов, 2005, с. 13).

Группе лиц, вошедших во второй кластер, свойственны характеристики, соответствующие описанию М.Ш. Магомед-Эминовым «дезорганизации жизни», что сопровождается переживаниями острых стрессовых состояний на фоне либо утраты контроля, либо, наоборот, проявлений сверхконтроля, чередованием «периодов отчуждения с периодами аффилятивных, интеграционных тенденций» (Магомед-Эминов, 2005, с. 13—15).

Третий кластер, выделенный в нашем исследовании, четко отражает «стабильность в организации жизни» — успешное преодоление стрессов, хорошую адаптацию и интеграцию в социум (Магомед-Эминов, 2005, с. 14).

Четвертый кластер соответствует описанию направленности личности на «становление и развитие», то есть «возрождение от стресса, которое предполагает не только освобождение от него, но и рождение новой личности» (Магомед-Эминов, 2005, с. 14).

Пятая, наиболее уязвимая, группа переживает хронические стрессовые состояния, что соотносится с описанием «неустойчивости в организации жизни». Как пишет М.Ш. Магомед-Эминов, у них возможны чередования периодов обострения и периодов ремиссии, «имеется амбивалентность самоконтроля, защитные механизмы не справляются с редукцией напряжения, а аффективные механизмы саморегуляции не сформированы» (Магомед-Эминов, 2005, с. 13).

Таким образом, можно с определенной долей условности обозначить направленности в организации жизни после пережитого травматического опыта: негативные (дезорганизация, неустойчивость), нейтральные (суженность) и позитивные (стабильность, рост и развитие).

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

Полученный результат не является случайным и полностью соответствует той амбивалентности в выстраивании своей жизни, которая описана М.Ш. Магомед-Эминовым.

Исследование также показало, что выбор иллюстраций раненой птицы различается в зависимости от принадлежности к тому или иному способу организации жизни после травматического события и совпадает с теоретической моделью модусов человеческого существования М.Ш. Магомед-Эминова: становление и развитие, стабильность, суженность, неустойчивость, дезорганизация. При этом четыре изображения раненой птицы точно соответствует четырем способам организации жизни. Пятая группа лиц с низким уровнем ресурсов устойчивости, ресурсов трансформации, доминированием избегающих копинг-стратегий чаще выбирает четвертую и пятую иллюстрации, которые символизируют неустойчивость и пассивность и которые М.Ш. Магомед-Эминов относит к негативным способам организации жизни. В этом случае необходима дальнейшая работа с психологической травмой в сопровождении компетентного специалиста. Как отмечено А.И. Красило, психологическая травма «*познавательного неисчерпаема*», поэтому возникает «необходимость установления за пострадавшим статуса равноправного с психологом исследователя» (Красило, 2021, с. 292). Такое равноправие возможно при совместном погружении в разработанные нами иллюстрации раненых птиц и может сопровождаться рядом вопросов: «Что чувствует эта птица? О чем она думает? Что она делает? Если бы эта птица могла говорить, о чем бы она Вам сказала? Какие ресурсы есть у этой птицы?». Список вопросов в процессе диагностики, переходящей в психотерапию, может расширяться. Весомый психотерапевтический эффект дает задание написать историю или сказку о жизни этой птицы.

Заключение

В условиях травматической современности наиболее подходящими и стирающими границы между психодиагностикой и психотерапией являются проективные техники и методики. Они позволяют реализовать существующую у клиентов потребность в использовании образов при психотерапии травматического опыта. Одним из таких образов является образ раненой птицы, который позволяет отобразить то, что сложно выразить словами, выстроить продуктивные психотерапевтические отношения, создать безопасную атмосферу, наметить пути к более эффективному преодолению негативных последствий травматического опыта.

Разработанная нами проективная методика «Раненая птица» основана на деятельностно-смысловом подходе к трансформации личности М.Ш. Магомед-Эминова, в котором выделены пять способов организации жизни после пережитого травматического опыта, четыре из которых нашли полное отражение в разработанных нами иллюстрациях раненых птиц. Один способ организации жизни, которому следуют особенно травмированные люди, отразился одновременно в двух последних иллюстрациях. Методика рекомендована для индивидуальной и групповой работы с клиентами, переживающими стрессовые и травматические ситуации. Тем не менее, есть ряд ограничений в ее применении:

1. Методику следует использовать с осторожностью при глубоких негативных эмоциональных переживаниях клиента.

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova1 M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

2. Не рекомендуется применять методику в период острого стресса.
3. Не следует интерпретировать выбранные клиентом иллюстрации как «правильные» или «неправильные», «хорошие» или «плохие».

Ограничения. Ограничениями данного исследования являются несбалансированность выборки по полу, отсутствие анализа эмоциональных переживаний и написанных историй и сказок, которыми сопровождался выбор иллюстрации раненой птицы, что существенно углубило бы представления о способах организации жизни людей после травматического опыта. Данные ограничения являются перспективами дальнейшего исследования. Перспективами дальнейших исследований также может стать сочетание проективных методов с другими исследовательскими подходами для создания комплексной модели организации жизни. Теоретические положения о способах организации жизни после травмы (теория М.Ш. Магомед-Эминова) и полученные эмпирические результаты могут стать основой для разработки стандартизированной методики-самоотчета по выявлению способов организации жизни.

Limitations. The limitations of this study include gender imbalance in the sample, the absence of analysis of emotional experiences and written narratives or stories that accompanied the selection of the illustration of a wounded bird, which would have substantially deepened our understanding of the ways individuals organize their lives following traumatic experiences. These limitations represent avenues for future research. Further research perspectives may also include combining projective methods with other research approaches to develop a comprehensive model of life organization following trauma. The theoretical propositions regarding ways of organizing life after trauma (M.Sh. Magomed-Eminov's theory) and the empirical findings obtained in this study may serve as a foundation for developing a standardized self-report methodology for identifying ways of organizing life.

Список источников / References

1. Андронникова, О.О. (2024). Авторская арт-терапевтическая методика «Карта моей травмы» в работе с психологической травмой. *Смальта*, № 4, 104—115. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.08>
Andronnikova, O.O. (2024). Author's art-therapeutic method "Map of my trauma" in working with psychological trauma. *SMALTA International scientific-practical and methodical journal*, № 4, 104—115. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.08>
2. Краси́ло, А.И. (2021). Анализ индивидуально-общественной формы психологической травмы. *Клиническая и специальная психология*, 10(3), 283—298. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100314>
Krasilo, A.I. (2021). Analysis of Individual and Social Forms of Psychological Trauma. *Clinical Psychology and Special Education*, 10(3), 283—298. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100314>
3. Лэнгле, А. (2013). Личностные расстройства и генез травмы. Экзистенциальный анализ личностных расстройств, возникающих вследствие травмы. *Консультативная*

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

- психология и психотерапия*, 21(3), 10—45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20918970> (дата обращения: 19.02.2025).
- Langle, A. (2013). Existential analysis of traumatised personality disorders. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 21(3), 10—45 (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20918970> (viewed: 19.02.2025).
4. Магомед-Эминов, М.Ш. (2009). Феномен посттравматического роста. *Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки*, 3(71), 111—117. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13039766> (дата обращения: 19.02.2025).
Magomed-Eminov, M.Sh. (2009). The phenomenon of posttraumatic growth. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Humanitarian sciences*, 3(71), 111—117 (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13039766> (viewed: 19.02.2025).
 5. Магомед-Эминов, М.Ш. (2005). Психология уцелевшего. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 3, 3—19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11690852> (дата обращения: 19.02.2025).
Magomed-Eminov, M. (2005). Psychology of a survivor. *Lomonosov Psychology Journal*, № 3, 3-19. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11690852> (viewed: 19.02.2025).
 6. Нартова-Бочавер, С.К., Корнеев, А.А., Резниченко, С.И. (2022). Краткая версия Опросника аутентичности Керниса-Голдмана: адаптация в России. *Консультативная психология и психотерапия*, 30(3), 150—171. <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300309>
Nartova-Bochaver, S.K., Korneev, A.A., Reznichenko, S.I. (2022). A Short Version of the Kernis-Goldman Authenticity Inventory: Adaptation in Russia. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 30(3), 150—171. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300309>
 7. Одинцова, М.А., Радчикова, Н.П., Александрова, Л.А. (2022). COPE-30: психометрические свойства краткой версии русскоязычной методики оценки копинг-стратегий. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 4, 247—275. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.11>
Odintsova, M.A., Radchikova, N.P., Aleksandrova, L.A. (2022). COPE-30: psychometric properties of the short version of the Russian language inventory for coping strategies evaluation. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, № 4, 247—275. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.11>
 8. Осин, Е.Н., Рассказова, Е.И. (2013). Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 2, 147—165. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19136069> (дата обращения: 19.02.2025).
Osin, E.N., Rasskazova, E.I. (2013). Short version of the hardiness test: psychometric characteristics and application in the organizational context. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, № 2, 147-165. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19136069> (viewed: 19.02.2025).

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

9. Падун, М.А., Быховец, Ю.В., Казымова, Н.Н., Ченцова-Даттон, Ю.Е. (2022). Русскоязычная версия «Международного опросника травмы»: адаптация и валидизация на неклинической выборке. *Консультативная психология и психотерапия*, 30(3), 42—67. <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300304>
Padun, M.A., Bykhovets, Yu.V., Kazymova, N.N., Chentsova-Dutton, Yu. (2022). Russian version of the international trauma questionnaire: Adaptation and validation in a non-clinical sample. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 30(3), 42—67. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300304>
10. Смирнова, А.И. (Ред.). (2019). *Птица как образ, символ, концепт в литературе, культуре и языке: Коллективная монография*. М.: Книгодел.
Smirnova, A.I. (Ed.). (2019). *The bird as an image, symbol, concept in literature, culture and language: A collective monograph*. Moscow: Knigodel. (In Russ.).
11. Розин, В.М. (2023). Понятие и феномен травмы: биологический, психологический и социокультурный аспекты. *Вox. Философский журнал*, № 42, 50-69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59462334> (дата обращения: 07.02.2025).
Rozin, V.M. (2023). The concept and phenomenon of trauma: biological, psychological and sociocultural aspects. *Vox. Philosophical Journal*, № 42, 50-69. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59462334> (viewed: 07.02.2025).
12. Соловьева, Я.А., Одинцова, М.А. (2023). Адаптация методики «Индекс устойчивости идентичности» на русскоязычной выборке. *Актуальные проблемы психологического знания*, № 2, 21—36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54146093> (дата обращения: 10.02.2025).
Solovyova, Y.A., Odintsova, M.A. (2023). Adaptation of the Identity Resilience Index Technique in Russian-speaking Sample, *Actual Problems of Psychological Knowledge*, № 2, 21—36. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54146093> (viewed: 10.02.2025).
13. Alladin, A., & Amundson, J. K. (2016). Anxiety and the Wounded Self. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 59(1), 4—23. <https://doi.org/10.1080/00029157.2016.1163661>
14. Arredondo, A.Y., Caparrós, B. (2023). Positive facets of suffering, meaningful moments, and meaning fulfilment: a qualitative approach to positive existential issues in trauma-exposed university students. *Psychology Studies*, 68, 13—23. (In Russ.). <https://doi.org/10.1007/s12646-022-00698-z>
15. Bacon, H.R. (2022). The intersubjective responsibility of durational trauma: Contributions of Bergson and Levinas to the philosophy of trauma. *Continental Philosophy Review*, № 55, 159—175. <https://doi.org/10.1007/s11007-021-09556-7>
16. Beers, B.J., Davidson-Swinton, H.R., Lewis, K.L., Setzer, M.R., Walkiewicz, M.A., Similuk, M.N. (2025). “I am sick, but that’s not all that I am”: patient perspectives on psychological adaptation over time to inborn errors of immunity. *Journal of Community Genetics*, 16(2), 117—130. <https://doi.org/10.1007/s12687-024-00758-z>

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

17. Buchbinder, E., Winterstein, T. (2003). “Like a Wounded Bird”: Older Battered Women’s Life Experiences with Intimate Violence. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 15(2), 23—44. https://doi.org/10.1300/J084v15n02_02
18. Bulathwatta, A., Lakshika, R. (2023). Role of emotional creativity and achievement motivation on trauma symptoms among university students. *Frontiers in Psychology*, № 14, 1203226. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1203226>
19. Dal Molin, E.C. (2024). Trauma: open concept. *American Journal of Psychoanalysis*, № 84, 79—93. <https://doi.org/10.1057/s11231-024-09442-0>
20. Dussault, É., Lafortune, D., Fernet, M., Godbout, N. (2022). Mindfulness in survivors of cumulative childhood interpersonal trauma: a buddhist conceptualization of suffering and healing. *Mindfulness*, № 13, 1816—1828. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01922-7>
21. Gander, M., Buchheim, A., Sevecke, K. (2024). Personality disorders and attachment trauma in adolescent patients with psychiatric disorders. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, № 52, 457—471. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01141-1>
22. George, C., West, M. L. (2012). The adult attachment projective picture system: attachment theory and assessment in adults. *Journal of Personality Assessment*, 93(5), 407—416. <https://doi.org/10.1080/00223891.2011.594133>
23. Goodman, L.A., Epstein, D., Zhang, E., Xie, C., Mueller-Hsia, J., Slocum, A. (2024). “Trying to be there for her, knowing I’m mentally breaking myself”: how mothers experience and respond to their adult children’s IPV. *Journal of Family Violence*. <https://doi.org/10.1007/s10896-024-00780-2>
24. Hamilton, J. (2020). Monsters and posttraumatic stress: an experiential-processing model of monster imagery in psychological therapy, film and television. *Humanities & Social Sciences Communications*, № 7, 142. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00628-2>
25. Hogg, B., Gardoki-Souto, I., Valiente-Gómez, A., Rosa, A.R., Fortea, L., Radua, J., Amann, B.L., Moreno-Alcázar, A. (2023). Psychological trauma as a transdiagnostic risk factor for mental disorder: an umbrella meta-analysis. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, № 273, 397—410. <https://doi.org/10.1007/s00406-022-01495-5>
26. Kupermann, D. (2022). Social trauma and testimony: A reading of Maryan S. Maryan’s notebooks inspired by Sándor Ferenczi. *American Journal of Psychoanalysis*, № 82, 268—280. <https://doi.org/10.1057/s11231-022-09354-x>
27. Labek, K., Berger, S., Buchheim, A., Bosch, J., Spohrs, J.R., Dommès, L., Beschoner, P., Stingl, J.C., Viviani, R. (2017). The iconography of mourning and its neural correlates: a functional neuroimaging study. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(8), 1303—1313. <https://doi.org/10.1093/scan/nsx058>

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

28. Lloyd, S., Larivée, A., Lutz, P.E. (2022). Homeorhesis: envisaging the logic of life trajectories in molecular research on trauma and its effects. *History and Philosophy of the Life Sciences*, 44(65), 1—29. <https://doi.org/10.1007/s40656-022-00542-7>
29. Maleki, G., Mazaheri, M.A., Nejati, V., Borhani, K., Bosmans, G. (2023). The Attachment-related picture set (ARPS): development and validation. *Current Psychology*, № 42, 3668—3679. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01727-2>
30. Malkomsen, A., Røssberg, J., Dammen, T., Wilberg, T., Løvgren, A., Ulberg, R., Evensen, J. (2022). How therapists in cognitive behavioral and psychodynamic therapy reflect upon the use of metaphors in therapy: a qualitative study. *BMC Psychiatry*, 22(433), 1—12. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04083-y>
31. Marmolejo-Ramos, F., Correa, J.C., Sakarkar, G. (2017). Placing joy, surprise and sadness in space: a cross-linguistic study. *Psychological Research*, № 81, 750—763. <https://doi.org/10.1007/s00426-016-0787-9>
32. Mezzalana, S., Santoro, G., Boichicchio, V., Schimmenti, A. (2023). Trauma and the disruption of temporal experience: a psychoanalytical and phenomenological perspective. *American Journal of Psychoanalysis*, 83, 36—55. <https://doi.org/10.1057/s11231-023-09395-w>
33. Qiu, A.H., Tay, D., Watson, B. (2024). Metaphorical language and psychopathological symptoms: a case study of trauma victims' metaphor use. *BMC Psychology*, 12(57), 1—15. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01492-w>
34. Ravn, I. (2024). The existential challenges of stress, trauma, and psychopathology and their integration to the self: a self-determination theory perspective. *Trends in Psychology*, 1—17. <https://doi.org/10.1007/s43076-024-00373-4>
35. Raz, S., Lahad, M. (2024). Validating the efficacy of associative therapeutic COPE cards for eliciting distinct psychophysiological states: behavioral and neural evidence from an ERP study. *Current Psychology*, 43, 19953—19963. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05833-9>
36. Rossi, A.A., Panzeri, A., Fernandez, I., Invernizzi R., Taccini, F., Mannarini, S. (2024). The impact of trauma core dimensions on anxiety and depression: a latent regression model through the Post-Traumatic Symptom Questionnaire (PTSQ). *Scientific Reports*, 14(1), 23036. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-72274-6>
37. Sawadogo, M.A.L., Pala, F., Singh, G., Selmi, I., Puteaux P., Othmani, A. (2024). PTSD in the wild: a video database for studying post-traumatic stress disorder recognition in unconstrained environments. *Multimedia Tools and Applications*, 83, 42861—42883. <https://doi.org/10.1007/s11042-023-17203-x>
38. Sexton, A. (2025). Introducing the legacies and trajectories of trauma to the archival field. *Archival Science*, 25(1), 1—3. <https://doi.org/10.1007/s10502-024-09471-9>

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

39. Siahmoshtei, J., Delavar, A., Borjali, A. (2021). A preliminary study: designing and validating projective images of Young's early maladaptive schema (EMS) domains. *BMC Psychology*, 9(1), 1—16. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00514-9>
40. Tedeschi, R.G., Calhoun, L.G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1—18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
41. Wang, J., Han, X., Yang, Y., Zeng, Yu, Qu, Y., Yang, H., Song, J., Qiu, C., Song, H. (2024). The association of psychological and trauma-related factors with biological and facial aging acceleration: evidence from the UK Biobank. *BMC Medicine*, 22(359), 1—13. <https://doi.org/10.1186/s12916-024-03578-7>

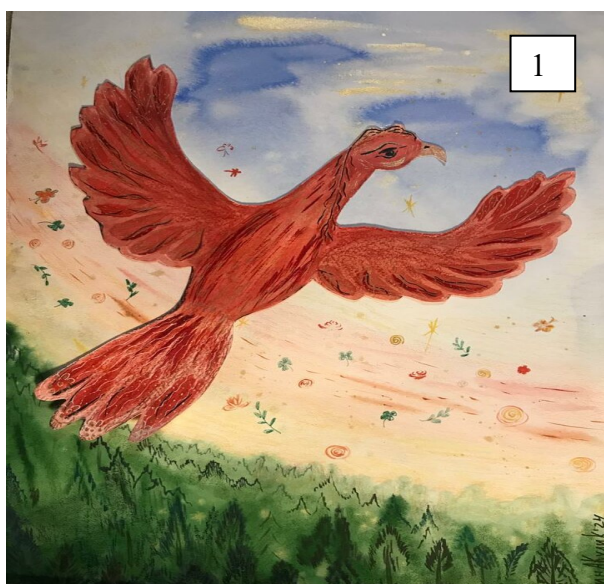
Приложение / Appendix

Набор иллюстраций и инструкция к проективной методике «Раненая птица» Set of illustrations and instruction for the Wounded Bird projective technique

Инструкция: «Внимательно рассмотрите следующие картинки. Выберите одну из них, которая наиболее близка Вам, вызывает самый сильный отклик и лучше всего отражает Ваш способ справляться со стрессами».

Дополнительные вопросы:

- «Что чувствует эта птица?»;
- «О чем она думает?»;
- «Если бы эта птица могла говорить, о чем бы она Вам рассказала?»;
- «Напишите историю или сказку о жизни этой птицы».



Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.



Информация об авторах

Мария Антоновна Одинцова, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Наталья Юрьевна Стовбун, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5546-1165>, e-mail: nstovbun55@gmail.com

Одинцова М.А., Стовбун Н.Ю., Радчикова Н.П. (2025)
Новая проективная методика «Раненая птица» как
иллюстрация пяти способов организации жизни после
травматического события
Вестник практической психологии образования, 22(4),
219—239.

Odintsova M.A., Stovbun N.Yu., Radchikova N.P.
(2025)
The New Projective Technique Wounded Bird:
A Reflection of Five Ways of Organizing Life After
a Traumatic Event
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 219—239.

Наталья Павловна Радчикова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник
Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических
исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-
5139-8288, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Information about the authors

Maria A. Odintsova, PhD in Psychology, Head of the Department of Psychology and Pedagogy,
Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow,
Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Natalia U. Stovbun, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian
Federation ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5546-1165>, e-mail: nstovbun55@gmail.com

Nataly P. Radchikova, PhD in Psychology, Leading Researcher of Scientific and Practical Center for
Comprehensive Support of Psychological Research «PsyDATA», Moscow State University of
Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0002-5139-8288, e-mail:
nataly.radchikova@gmail.com

Вклад авторов

Одинцова М.А. — идея исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи;
планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Стовбун Н.В. — проведение исследования, обратная связь респондентам, написание и
оформление рукописи

Радчикова Н.П. — применение статистических методов для анализа данных; анализ данных;
написание и оформление рукописи; визуализация результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст
рукописи.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 26.05.2025

Поступила после рецензирования 22.10.2025

Принята к публикации 01.12.2025

Опубликована 26.12.2025

Received 2025.05.26

Revised 2025.10.22

Accepted 2025.12.01

Published 2025.12.26

НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК И ПРОГРАММ | PROGRAM EVALUATION AND EFFICACY RESEARCH IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области

Е.И. Степанюк✉

ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет», Бердянск,
Российская Федерация

✉ k_stepanyk@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В статье представлены результаты подготовительного этапа реализации авторской программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» (Программа). Методологически исследование опирается на изучение психологами и педагогами проблем социально-психологической адаптации личности и необходимости разработки специальной системы обучения будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство. **Цель.** Анализ результатов подготовительного этапа реализации экспериментального исследования по реализации в вузах Запорожской области Программы. **Гипотеза.** Применение Программы в осуществлении сопровождения образовательной деятельности обучающихся вузов в исторических регионах Российской Федерации способствует повышению адаптационного потенциала студентов-первокурсников. **Методы и материалы.** В статье обозначены методы исследования, которые использовались на подготовительном этапе; описаны данные диагностики по следующим психодиагностическим методикам: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптация А.К. Осницкого), методика «Самочувствие, активность, настроение» (САН), «Шкала тревоги Спилберга—Ханина». Они направлены на изучение особенностей социально-психологической адаптированности, определение оценки самочувствия, активности и настроения, оценку уровня тревожности как

Степанюк Е.И. (2025)

Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)

The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

реактивного состояния и личностной тревожности как устойчивой характеристики человека. **Результаты.** Результаты показали, что по итогам участия в Программе наблюдается положительный сдвиг в адаптационных механизмах у студентов-первокурсников экспериментальной группы, принявших участие в реализации Программы в 2023—2024 учебном году. **Выводы.** Программа может быть использована в образовательном процессе высшей школы для педагогического сопровождения адаптации обучающихся в исторических регионах Российской Федерации, осваивающих педагогические и иные направления подготовки.

Ключевые слова: адаптация, социально психологическая адаптация, подготовительный этап реализации программы, факторы адаптации, психологическая адаптивность, подготовка педагогических работников в исторических регионах России

Для цитирования: Степанюк, Е.И. (2025). Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 240—257. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220415>

The results of the preparatory stage of the program “Socio-psychological adaptation of future teachers in the context of integration into the all-Russian educational space” in the universities of the Zaporozhie region

E.I. Stepaniuk✉

Azov State Pedagogical University, Russian Federation, Berdyansk

✉ k_stepanyk@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The article presents the results of the preparatory stage of the implementation of the author's program “Socio-psychological adaptation of future teaching staff in the context of integration into the all-Russian educational space”. Methodologically, the research is based on the study of the problems of individual's socio-psychological adaptation made by psychologists and teachers and the necessity to develop a special training system of future teaching staff in the context of integration into the all-Russian educational space. **Goal.** Analysis of the preparatory stage results of the experimental study on the implementation of the program “Socio-psychological adaptation of future teaching staff in the context of integration into the all-Russian educational space” (the Program) in the universities of the Zaporozhye region.

Степанюк Е.И. (2025)

Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)

The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

Hypothesis. The application of the Program in the support of educational activities of university students in the historical regions of the Russian Federation helps to increase the adaptive potential of first-year students. **Methods and materials.** The article outlines the research methods that were used at the preparatory stage and describes diagnostic data using such psychodiagnostic methods as the methodology for diagnosing the socio-psychological adaptation by K. Rogers and R. Diamond (adaptation by A.K. Osnitsky), the methodology “Well-being, activity, mood”, the Spielberger—Khanin “State-Trait Anxiety Inventory” (STAI), aimed at studying the features of socio-psychological adaptation, determining the assessment of well-being, activity and mood, assessing the level of anxiety as a reactive state and personal anxiety as a stable characteristic of a person. **Results.** The results showed that according to the results of participation in the Program, there is a positive shift in adaptation mechanisms among first-year students in the experimental group of 2023—2024. **Conclusions.** The Program can be used in the educational process of higher education for pedagogical support of the adaptation of students in the historical regions of the Russian Federation, mastering pedagogical and other areas of training.

Keywords: adaptation, socio-psychological adaptation, preparatory stage of program implementation, adaptation factors, psychological adaptability, teaching staff training in historical regions of Russia

For citation: Stepanyuk, E.I. (2025). The results of the preparatory stage of the program “Socio-psychological adaptation of future teachers in the context of integration into the all-Russian educational space” in the universities of the Zaporozhie region. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 240—257. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220415>

Введение

Вхождение в новое образовательное пространство вузов исторических регионов Российской Федерации, реализация новой философии образования и воспитания студенческой молодежи позволяет раскрывать индивидуальность каждого обучающегося, развивать личностный потенциал для становления учителя будущего России. Сопровождение процесса успешной адаптации будущих педагогических работников в условиях интеграции воссоединенных регионов в общероссийское образовательное пространство требует детальной разработки проблемы поиска возможностей усиления теоретической подготовки будущих учителей компонентами квазипрофессиональной деятельности с опорой на традиционные российские духовно-нравственные ценности.

По мнению большинства исследователей (Вербицкий, 1991; Зимняя, 2008; Кулюткин, Тарасов, 2001; Леонтьев и др., 2005; Маркова, 1983; Реан и др., 2024; Рубцов, Эльконин, 2015), в личностно-деятельностной сфере для обучающихся, в том числе и студентов, образовательная среда имеет системообразующее значение. В работе И.А. Зимней студенчество рассматривается как социальное сообщество, которое имеет самую высокую

Степанюк Е.И. (2025)

Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)

The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

социальную активность и достаточно гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости (Зимняя, 2008). В свою очередь, для определения функции социальной зрелости основой служит модель действий специалиста А.А. Вербицкого, которая включает следующие компоненты: анализ ситуации, постановка задачи (как результат собственно значимой личной активности), решение задачи и доказательство истинности решения (Вербицкий, 1991). Рассматривая проблему взаимосвязи рисков агрессивности студенческой молодежи с показателями самооффективности, А.А. Реан подчеркивает, что среди актуальных задач молодежной политики особенно важными являются обеспечение возможностей профессионального и личностного развития, а также предоставление образовательных возможностей (Реан и др., 2024).

Студенческий возраст является профессионально формирующим в развитии личности будущих педагогических работников. В рамках учебных студенческих групп происходит формирование межличностных отношений и их трансформация, устанавливается структура и распределяются роли, при этом группа не является однородной.

Эти особенности становления личности в студенческом возрасте определяют необходимость обеспечения успешной адаптации к обучению в вузе именно на начальном этапе освоения профессии. Особенно остро эта проблема стоит в период интеграции системы образования в воссоединенных регионах Российской Федерации с общероссийской. В условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство важно обратить внимание как на организацию образовательного процесса, так и на психолого-педагогическое сопровождение в рамках специально разработанных программ, которые обеспечивают социально-психологическую адаптацию к обучению в вузе, раскрывают пути и способы адаптации, в которой присутствует многообразная работа с новой информацией, постижением нового «Я», пониманием своих изменений и др.

Целью данной статьи является анализ результатов подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области (Программа социально-психологической адаптации; Программа).

Проблема социально-психологической адаптации личности в последние десятилетия широко исследуется в работах российских ученых (Гриценко, 2008; Константинов, 2018; Муллер, Ротова, 2020). В.В. Гриценко рассматривает процесс адаптации с точки зрения социальной психологии — он представляет собой вхождение в малую группу путем занятия определенного места в системе взаимоотношений, усвоения принятых в ней норм, при этом стороны такого взаимодействия изменяются: группа корректирует свои нормы и традиции, а человек перестраивает свою систему отношений (Гриценко, 2008). В.В. Константинов в рамках своего диссертационного исследования рассматривает социально-психологические характеристики адаптации в нескольких вариантах: адаптация в качестве изменения жизнедеятельности человека в новых условиях; адаптация как процесс приспособления к изменившимся условиям среды; адаптация как достижение устойчивости в трансформированной среде; адаптация в качестве самораскрытия личности (Константинов,

Степанюк Е.И. (2025)

Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)

The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

2018). О.Ю. Муллер и Н.А. Ротова период адаптации при поступлении на первый курс вуза считают одним из этапов профессионального самоопределения, поскольку вместе с принятием новой роли студента начинается осознание смысла будущей профессии, своих профессиональных потребностей и дефицитов, имеющиеся и развивающиеся возможности соотносятся с желаемыми достижениями (Муллер, Ротова, 2020).

Важным для нашего исследования является понятие «профессиональной адаптации», представленное в науке. Так, Е.В. Шалагина отмечает, что профессиональную адаптацию целесообразно рассматривать с позиции социологического, деятельностного и интерпретативного подходов. В статье автор предлагает в рамках деятельностного подхода акцентировать внимание на преодолении и предупреждении разнообразных адаптивных барьеров, противоречий и конфликтных ситуаций в жизнедеятельности индивидов (Шалагина, Прямикова, 2022). В.С. Соловьев считает, что адаптация — это «навык, который развивается в рамках профессионального обучения выполнению определенных социальных функций» (Соловьев, 2005, с. 359). В соответствии с этим специальная система обучения востребована и для адаптации иного рода — к деятельности в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство.

Самолидерство является важным качеством, которое необходимо будущему педагогу. В научной литературе отмечается четыре стратегии самолидерства, а именно: 1) целенаправленное стремление к результату; 2) развитие духовного мышления и регулирования проявления эмоций; 3) переживание воодушевления, восхищения, вознаграждения; 4) преодоление трудностей и адаптация к усложнившимся условиям. П.Л. Маркес-Кинтейроа и Г. Леон отмечают: «...самолидерство предсказывает психологические состояния, такие как повышенное позитивное настроение и низкий уровень стресса, а также связанные с работой результаты, такие как повышение производительности, инновации и удовлетворенность работой» (Marques-Quinteiroa, Leon, 2023, с. 3). Принимая во внимание приведенное мнение, важно проследить существование следующей тенденции: если человек демонстрирует высокий уровень адаптированности, то он более успешно реализует эмоциональное совладание с жизненными обстоятельствами и реже высказывает субъективные жалобы, связанные с соматическим здоровьем.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации через реализацию в вузе программ социально-психологической адаптации позволит повысить уровень адаптационной готовности будущих педагогических работников к обучению и будущей профессиональной деятельности в соответствии с требованиями общероссийского образовательного пространства. В ходе социально-психологической адаптации изменяются механизмы мышления, переживания эмоций, стратегии поведения в отношении окружающих и самого себя, при этом на территории исторических регионов Российской Федерации добавляется потребность учитывать особенности процесса интеграции в общероссийское образовательное пространство: изменение языковой политики, системы оценивания, квалификационного и компетентностного наполнения подготовки педагогов, использование новых педагогических средств и технологий (в том числе и во внеурочной деятельности), совершенствование

Степанюк Е.И. (2025)

Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)

The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

ценностной системы будущего педагога в соответствии с ценностями российского общества, активное включение студентов в молодежные авторские проекты, профориентационную работу, студенческие научные мероприятия.

Программа социально-психологической адаптации включает три этапа. Подготовительный этап — исследовательский — включает в себя оценку психологического состояния и уровня социально-психологической адаптированности студентов вуза, определение целей и ценностей образовательной среды, которые соотносились бы с приоритетами государственной ценностной политики в сфере образования в воссоединенных регионах Российской Федерации. На основном этапе запланировано проведение цикла социально-психологических тренингов, целью которых являются снижение проявлений факторов дезадаптации и развитие педагогических способностей, необходимых для осуществления педагогической деятельности. Завершающий этап включает создание методических рекомендаций, посвященных проблематике адаптации студентов — будущих педагогов — к обучению в образовательной организации высшего образования с учетом пребывания на территории, характеризующейся вовлеченностью в боевые действия. Данные материалы будут интересны сотрудникам психологических служб вузов, находящихся на территории воссоединенных регионов Российской Федерации. На каждом этапе Программа будет корректироваться с учетом производимых оценок актуального состояния студентов-участников. При необходимости студенту, у которого выявлено неудовлетворительное состояние, оказывается адресная психологическая помощь, в том числе могут быть проведены индивидуальные психологические консультации.

Основными «мишенями» Программы социально-психологической адаптации выступают: ценностно-смысловая сфера личности будущего педагога, ее соотнесение с системой российских традиционных духовно-нравственных ценностей; адаптационные механизмы обучения и вхождения в педагогическую профессию; профилактика дезадаптации и адаптационных нарушений; стратегии преодоления трудностей и решения проблем (в парадигме новой педагогики возможностей), формирование жизненной перспективы и развитие самолидерства.

Для достижения целей реализации Программы социально-психологической адаптации важно усовершенствовать у будущих педагогов навыки планирования: определение цели и задач прохождения процесса адаптации (в том числе с точки зрения саморазвития студента), способов контроля их выполнения; планирование времени для решения каждой задачи и достижения глобальной цели, прогнозирование их выполнения; при необходимости их коррекция и дополнение (Степанюк, Гребенщикова, 2024). В связи с этим Программа социально-психологической адаптации предполагает создание в организации определенных условий: наличие информационного сопровождения, предоставление для реализации необходимых материально-технических ресурсов, выстраивание устойчивых методов управления и самоуправления (включая элементы концепции школы управления отношениями между людьми, школы организационного поведения и др.).

Степанюк Е.И. (2025)
 Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)
 The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

В книге «Управление процессами: мультидисциплинарный гид по теории, моделированию и методологии» (Damij, Damij, 2014) описаны три основных вида процесса: основной, дополнительный, процесс управления, неотъемлемой частью которого является планирование. В связи с этим психологу, реализующему Программу социально-психологической адаптации, важно ориентироваться на достижение качественных изменений в сознании участников Программы и развитие их творческого потенциала, а также учитывать такие аспекты, как принятие решений в условиях неопределенности, использование персонализированного подхода к формированию личной образовательной стратегии и развитию адаптационных способностей личности, предупреждение негативных социальных процессов в группе участников и др.

Материалы и методы

Реализация Программы социально-психологической адаптации производилась дважды — в 2022—2023 и 2023—2024 учебных годах с участием студентов всегда только первого курса. В 2022—2023 учебном году приняли участие студенты ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет» (АГПУ), из них были сформированы экспериментальная (52 человека в возрасте 18—20 лет, 28,8% юношей) (ЭГ1) и контрольная (50 человек в возрасте 18—20 лет, 40% юношей) (КГ1) группы. В 2023—2024 учебном году участие приняли студенты уже двух вузов Запорожской области — АГПУ и ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет» (МелГУ). Вновь методом рандомизации были сформированы экспериментальная группа (72 человека в возрасте 18—20 лет, 47,2% юношей) (ЭГ2) и контрольная группа (62 человека в возрасте 18—20 лет, 45,2% юношей) (КГ2). Средний возраст в каждой группе составлял 19 лет. Каждый год в экспериментальной группе была в полном объеме реализована Программа социально-психологической адаптации, в контрольной — проведена только входная и выходная диагностика. В табл. 1 представлено распределение участников Программы по полу.

Таблица 1 / Table 1

Количество участников Программы социально-психологической адаптации по признаку пола, в ед. и в %
The number of participants in the Program of social-psychological adaptation by gender, in units. and in %

Учебный год / Academic year	Экспериментальная группа (ЭГ) / The experimental group (EG)				Контрольная группа (КГ) / The control group (CG)			
	юноши / young men		девушки / young women		юноши / young men		девушки / young women	
	N	в %	N	в %	N	в %	N	в %
2022—2023	15	28,8	37	71,2	20	40	30	60
2023—2024	34	47,2	38	52,8	28	45,2	34	54,8

Степанюк Е.И. (2025)
 Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)
 The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

В исследовании были использованы методы опроса, описательной статистики, сравнения, синтеза. Оценка значимости различий проводилась с помощью Т-критерия Вилкоксона для связанных выборок.

Входные диагностики проводились в сентябре 2022 и 2023 года, заключительные — в апреле 2023 и 2024 года. Перечень психодиагностических методик, используемых в Программе социально-психологической адаптации, представлен в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

**Психодиагностические методики, используемые в Программе
 социально-психологической адаптации /**

Psychodiagnostic techniques used in the Program of social-psychological adaptation

№ п/п / No.	Методика / Psychodiagnostic Technique	Цель / The purpose of Technique	Даты диагностики / Dates of diagnosis	
			Входящая / Primary	Заключительная / Completing
1	Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптация А.К. Осницкого) / The methodology for diagnosing the socio-psychological adaptation by K. Rogers and R. Diamond (adaptation by A.K. Osnitsky)	Изучение особенностей социально-психологической адаптированности / The study of the features of socio-psychological adaptation	сентябрь / September	апрель / April
2	Методика «Самочувствие, активность, настроение» (САН) / The methodology “Well-being, activity, mood”	Определение оценки самочувствия, активности и настроения / Assessment of well-being, activity and mood	сентябрь / September	апрель / April
3	«Шкала тревоги Спилбергера—Ханина» (в адаптации Ю.Л. Ханина) / the Spielberger—Khanin “State-Trait Anxiety Inventory” (STAI) (adaptation by Y.L. Khanin)	Оценка уровня тревожности как реактивного состояния и личностной тревожности как устойчивой	сентябрь / September	апрель / April

Степанюк Е.И. (2025)
 Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)
 The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

		характеристики человека / Assessment of the level of anxiety as a reactive state and personal anxiety as a stable characteristic of a person		

Результаты

Исследование по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда позволяет выделить механизмы психологической адаптивности личности в значимой сфере. Для удобства интерпретации такие механизмы объединены в интегральные показатели. Результаты входной и выходной диагностики представлены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Соотношение интегральных показателей у студентов-первокурсников по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптация А.К. Осницкого), в %

The ratio of integral indicators among first-year students according to the methodology for diagnosing the socio-psychological adaptation by K. Rogers and R. Diamond (adaptation by A.K. Osnitsky), in %

Показатели по методике / Indicators according to Psychodiagnostic Technique	2022/23н.г. / 2022/23 year (входная / initial)		2022/23к.г. / 2022/23 year (выходная / final)		2023/24н.г. / 2023/24 year (входная / initial)		2023/24к.г. / 2023/24 year (выходная / final)	
	ЭГ1 / EG1	КГ1 / CG1	ЭГ1 / EG1	КГ1 / CG1	ЭГ2 / EG2	КГ2 / CG2	ЭГ2 / EG2	КГ2 / CG2
Адаптация / Adaptation	63,0	62,2	66,7	63,8	54,3	54,6	69,1	55,3
Самопринятие / Self-acceptance	77,6	77,6	75,8	78,1	73,4	68,7	84,6	72,1
Принятие других / Acceptance of others	60,5	64,1	64,4	64,3	61,2	60,1	67,3	57,8
Интернальность / Internality	63,0	62,3	53,3	57,2	56,8	57,9	57,3	54,3

Степанюк Е.И. (2025)
 Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)
 The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

Эмоциональная комфортность / Emotional comfort	45,7	44,1	55,3	48,4	44,7	46,8	56,1	43,8
Стремление к доминированию / Striving for dominance	50,0	53,1	50,8	53,7	47,2	47,6	48,2	49,1

Сопоставление значений показателей в ЭГ1 до и после проведения цикла мероприятий в рамках Программы социально-психологической адаптации показывает, что произошел рост количества участников, имеющих высокие показатели по следующим интегральным шкалам: «адаптация» (на 3,7%), «принятие других» (на 3,9%), «эмоциональная комфортность» (на 9,6%). Количество студентов, имеющих высокие показатели по интегральным шкалам «самопринятие» и «интернальность», наоборот, уменьшилось (на 1,8% и 9,7% соответственно). В КГ1 отмечен небольшой рост количества участников с высокими показателями по интегральным шкалам «адаптация» (на 1,6%) и «эмоциональная комфортность» (на 4,3%), а по шкале «интернальность» количество таких студентов уменьшилось на 5,1%.

Сопоставление значений показателей ЭГ2 показывает, что количество студентов, которые продемонстрировали высокие показатели, увеличилось по интегральным шкалам: «адаптация» (на 14,8%), «самопринятие» (11,2%), «эмоциональная комфортность» (на 11,4%), «принятие других» (на 6,1%). В КГ2 количество студентов с высокими показателями увеличилось по шкалам «адаптация» (на 0,7%), «самопринятие» (на 3,4%), «стремление к доминированию» (на 1,5%), уменьшилось — по шкалам «принятие других» (на 2,3%), «интернальность» (на 3,6%), «эмоциональная комфортность» (на 3,0%).

Таким образом, студенты экспериментальных групп чаще демонстрируют более высокие показатели адаптации и эмоциональной комфортности по сравнению с контрольными группами, причем в 2023—2024 учебном году эта разница более явная. Полученные результаты по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда до и после проведения Программы свидетельствуют, что в некоторых психологических показателях произошли изменения после участия студентов-первокурсников в ней.

Для определения достоверности различий применялся непараметрический Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок. Его применение обусловлено тем, что распределения признаков в исследуемых группах отличаются от нормального. Сравнительный анализ результатов по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда у ЭГ1 и КГ1 до и после проведения Программы социально-психологической адаптации выявил в обеих группах статистически значимые различия только в интегральном показателе «принятие других» ($T_{\text{эмп.}} = 2,201$ для $p \leq 0,028$ и $T_{\text{эмп.}} = 2,023$ для $p \leq 0,043$ соответственно). Возможно, изменение данного интегрального показателя вызвано другими

Степанюк Е.И. (2025)
 Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)
 The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

факторами, не зависящими от участия студентов-первокурсников в Программе социально-психологической адаптации. По остальным показателям методики статистически значимых различий не выявлено. Однако в ЭГ2 статистически значимые различия до и после проведения Программы обнаружены в следующих интегральных показателях: «адаптация» (Тэмп. = 2,016 для $\rho \leq 0,044$), «самопринятие» (Тэмп. = 2,454 для $\rho \leq 0,005$), «принятие других» (Тэмп. = 4,299 для $\rho \leq 0,001$), «интернальность» (Тэмп. = 2,916 для $\rho \leq 0,006$) и «эмоциональная комфортность» (Тэмп. = 2,631 для $\rho \leq 0,009$). Эти результаты подтверждают, что по итогам участия в Программе социально-психологической адаптации в 2023—2024 учебном году наблюдается положительный сдвиг в адаптационных механизмах у студентов-первокурсников ЭГ2. По интегральному показателю «стремление к доминированию» статистически значимые различия не обнаружены. В КГ2 статистически значимые различия обнаружены только в интегральном показателе «принятие других» (Тэмп. = 3,066 для $\rho \leq 0,002$), по остальным показателям значимые различия не обнаружены.

Для сравнительного анализа особенностей социально-психологической адаптации студентов в образовательном учреждении была использована методика «Самочувствие, активность, настроение» (САН). Согласно особенностям обработки данной методики для оценки функционального состояния берутся только оценки выше пяти баллов, свидетельствующие о благоприятном состоянии респондентов. Таким образом, в табл. 4 представлена доля респондентов в каждой из групп, получивших высокие баллы по данной методике.

Таблица 4 / Table 4

**Показатели благоприятного функционального состояния по опроснику
 «Самочувствие, активность, настроение» (САН), в %
 Indicators of a favorable functional state according to the methodology
 “Well-being, activity, mood”, in %**

Показатели по методике / Indicators according to the Psychodiagnostic Technique	2022/23н.г. / 2022/23 year (входная / initial)		2022/23к.г. / 2022/23 year (выходная / final)		2023/24н.г. / 2023/24 year (входная / initial)		2023/24к.г. / 2023/24 year (выходная / final)	
	ЭГ1 / EG1	КГ1 / CG1	ЭГ1 / EG1	КГ1 / CG1	ЭГ2 / EG2	КГ2 / CG2	ЭГ2 / EG2	КГ2 / CG2
Самочувствие / Well-being	37,1	41,3	48,1	32,3	41,4	42,2	52,6	33,1
Активность / Activity	34,5	34,7	47,0	22,8	39,2	41,2	50,9	26,4
Настроение / Mood	40,8	40,7	49,4	41,7	42,4	42,7	49,9	44,2

Анализ данных в табл. 4 показывает, что в 2022—2023 учебном году в ЭГ1 доля студентов-первокурсников, демонстрирующих благоприятное функциональное состояние после

Степанюк Е.И. (2025)

Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)

The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

реализации Программы, увеличилась по всем показателям методики: «самочувствие» — на 11,0%; «активность» — на 12,5% и «настроение» — на 8,6%. В КГ1, напротив, отмечается снижение доли студентов-первокурсников с благополучным функциональным состоянием: по показателям «самочувствие» и «активность» уменьшилось количество студентов на 9,0% и 11,9% соответственно; в то же время показатель «настроение» отмечали как высокий на 1,0% больше. В 2023—2024 учебном году в ЭГ2 доля студентов-первокурсников, демонстрирующих благоприятное функциональное состояние после реализации Программы, увеличилась по всем показателям методики: «самочувствие» — на 11,2%; «активность» — на 11,7% и «настроение» — на 7,5%. В КГ2, напротив, отмечается снижение доли студентов-первокурсников с благополучными функциональными состояниями: «активность» — на 9,1%, «самочувствие» — на 14,8%; в то же время показатель «настроение» поднялся на 1,0%.

Таким образом, в экспериментальных группах более высокая доля респондентов с благополучными показателями по шкалам «самочувствие», «активность», «настроение» по сравнению с контрольными группами. В 2023—2024 учебном году у респондентов ЭГ2 отмечается наиболее высокий уровень всех трех показателей, особенно заметно улучшение «самочувствия» и «активности».

Сравнительный анализ результатов по методике САН студентов-первокурсников экспериментальных групп до и после проведения Программы социально-психологической адаптации с помощью Т-критерия Вилкоксона выявил статистически значимые различия в шкалах «самочувствие» и «настроение» ($T_{\text{эмп.}} = 2,220$ для $p \leq 0,026$ у ЭГ1 и $T_{\text{эмп.}} = 2,041$ для $p \leq 0,041$ у ЭГ2). По шкале «активность» значимых различий не выявлено. У студентов-первокурсников контрольных групп статистически значимых различий по шкалам методики до и после участия в Программе не выявлено. Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализуемая Программа социально-психологической адаптации эффективна в повышении благополучия студентов-первокурсников в экспериментальных группах по сравнению с контрольными, особенно в повышении таких показателей, как «самочувствие» и «настроение».

Для более точного измерения результата исследования была применена методика «Шкала тревоги Спилбергера—Ханина», которая позволяет оценить ситуативную и личностную тревожность. В содержательной интерпретации методики обычно выделяют только высокую тревожность, поэтому в сводную таблицу были занесены респонденты, показавшие высокий уровень проявлений ситуативной и личностной тревожности (табл. 5).

Степанюк Е.И. (2025)
 Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)
 The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

Таблица 5 / Table 5

Высокий уровень проявлений ситуативной и личностной тревожности у студентов-первокурсников по методике «Шкала тревоги Спилбергера—Ханина», в %
A high level of manifestations of situational and personal anxiety among first-year students using the Spielberger—Khanin “State-Trait Anxiety Inventory” (STAI), in %

Показатели по методике / Indicators according to the Psychodiagnostic Technique	2022/23н.г. / 2022/23 year (входная / initial)		2022/23к.г. / 2022/23 year (выходная / final)		2023/24н.г. / 2023/24 year (входная / initial)		2023/24к.г. / 2023/24 year (выходная / final)	
	ЭГ1 / EG1	КГ1 / CG1	ЭГ1 / EG1	КГ1 / CG1	ЭГ2 / EG2	КГ2 / CG2	ЭГ2 / EG2	КГ2 / CG2
Шкала ситуативной тревожности / Situational anxiety scale	25,0	25,3	21,8	24,9	26,0	25,7	20,3	25,4
Шкала личностной тревожности / The scale of personal anxiety	48,5	47,4	38,2	45,2	49,7	51,4	38,9	47,3

Результаты диагностики проявлений ситуативной и личностной тревожности показывают, что доля респондентов, демонстрирующих высокий уровень тревожности, снижается по итогам выходной диагностики во всех исследуемых группах. Так, в 2022—2023 учебном году доля студентов-первокурсников с высоким уровнем ситуативной тревожности в ЭГ1 после реализации Программы социально-психологической адаптации снизилась на 3,2%, а в КГ1 — на 0,4%. Доля студентов-первокурсников с высоким уровнем личностной тревожности в ЭГ1 после реализации Программы социально-психологической адаптации снизилась на 1,3%, а в КГ1 — на 2,2%.

В 2023—2024 учебном году доля студентов-первокурсников с высоким уровнем ситуативной тревожности в ЭГ2 после реализации Программы снизилась на 5,7%, а в КГ2 — на 0,3%. Доля студентов-первокурсников с высоким уровнем личностной тревожности в ЭГ2 после реализации Программы снизилась на 10,8%, а в КГ2 — на 4,1%.

Личностная тревожность во всех группах (даже после реализации Программы) проявляется у значительно большего количества студентов, чем ситуационная тревожность. К концу 2023—2024 учебного года количество студентов, имеющих высокий уровень личностной тревожности, снижается, но все равно доля таких участников не отмечается ниже 38%. Изменения ситуационной тревожности не столь резкие. Тем не менее можно отметить снижение количества участников, демонстрирующих высокий уровень ситуативной

Степанюк Е.И. (2025)

Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)

The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

тревожности, по итогам выходной диагностики и в экспериментальной, и в контрольной группах, что может быть связано с адаптацией респондентов к условиям обучения.

Сравнительный анализ результатов по методике «Шкала тревоги Спилбергера—Ханина» до и после проведения Программы с помощью Т-критерия Вилкоксона выявил статистически значимые различия в уровне ситуативной тревожности у респондентов экспериментальных и контрольных групп (Тэмп. = 2,032 для $p \leq 0,042$ у ЭГ1 и Тэмп. = 3,145 для $p \leq 0,002$ у ЭГ2; Тэмп. = 2,739 для $p \leq 0,006$ у КГ1 и Тэмп. = 2,251 для $p \leq 0,024$ у КГ2). Статистически значимые различия обнаружены в уровне личностной тревожности до и после участия в Программе социально-психологической адаптации только у ЭГ2 (Тэмп. = 2,041 для $p \leq 0,041$), то есть только в 2023—2024 учебном году. Данные результаты позволяют предположить, что ситуативная тревожность, скорее всего, подвержена влиянию внешних факторов, таких, как изменение обстановки, новые условия обучения, стрессовые ситуации и др., поэтому уровень ситуативной тревожности может меняться независимо от участия в различных программах или мероприятиях и обусловлен, прежде всего, актуальной обстановкой (которая при проведении входной и выходной диагностики различалась). Личностная тревожность связана с индивидуально-психологическими особенностями личности, жизненным опытом, поэтому изменение уровня личностной тревожности, как правило, требует более длительного времени и целенаправленных усилий, что делает ее менее подверженной изменениям в процессе участия в психолого-педагогических программах.

Заключение

Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» дают основание для следующих выводов:

- в среднем у 8,1% студентов-первокурсников первой и второй экспериментальных групп возросли показатели по шкалам методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда;
- прослеживаются значительные изменения по показателю «адаптация», что говорит о том, что уровень приспособления к обществу и собственным мотивам и интересам студентов стал выше;
- увеличились показатели по шкале «самопринятие» у 7,8% участников, что свидетельствует об удовлетворенности студентов своими характеристиками благополучия;
- увеличилось значение показателя «интернальность» у 4,1% участников, что свидетельствует о том, что студенты научились управлять собой и своими поступками;
- увеличились показатели по шкале «эмоциональная комфортность» у 14,4% участников по отношению к происходящему в жизни студентов;
- в экспериментальных группах по результатам завершающей психодиагностики преобладают хорошее самочувствие и настроение по сравнению с контрольными группами;

Степанюк Е.И. (2025)
 Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)
 The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

- личностная и ситуативная тревожность в экспериментальных группах после прохождения Программы социально-психологической адаптации ниже.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что студенты-первокурсники, задействованные в Программе, лучше справились с адаптацией к новым образовательным условиям, и, следовательно, можно утверждать, что они успешно прошли социально-психологическую адаптацию в целом.

Проведенные исследования и апробация Программы позволили выявить внутренние и внешние факторы адаптации, а также зафиксировать изменения, которые происходят в когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой сферах личности будущих педагогических работников в процессе обучения в вузах исторических регионов Российской Федерации.

Также отметим, что реализация Программы в формате социально-психологических тренингов способствует построению позитивных взаимоотношений в студенческой среде, формированию традиционных российских духовно-нравственных ценностей у будущих педагогических работников.

Перспективой дальнейших исследований станет описание основного этапа реализации Программы, основной задачей которого станет проведение социально-психологических тренингов, направленных на развитие педагогических способностей студентов и снижение уровня дезадаптирующих факторов к обучению в вузе и будущей профессиональной деятельности.

Список источников / References

1. Вербицкий, А.А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. М.: Высшая школа.
 Verbitsky, A.A. (1991). *Active learning in higher education: a contextual approach*. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
2. Гриценко, В.В. (2008). Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности/группы в новой социо- и этнокультурной среде. В: *Проблемы социальной психологии личности. Сборник тезисов по проблемам психологии личности*. Саратов: Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgu_socialpsy/contents/30303 (дата обращения: 16.03.2025).
 Gritsenko, V.V. (2008). Theoretical foundations of the study of socio-psychological adaptation of a person/group in a new socio- and ethnocultural environment. In: *Problems of social psychology of personality. Collection of theses on the problems of personality psychology*. Saratov: Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgu_socialpsy/contents/30303 (viewed: 16.03.2025).

Степанюк Е.И. (2025)

Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)

The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

3. Зимняя, И.А. (2008). *Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям*. Москва: Логос.
Zimnaya, I.A. (2008). *Educational psychology: a textbook for students of higher educational institutions studying in pedagogical and psychological fields and specialties*. Moscow: Logos. (In Russ.)
4. Константинов, В.В. (2018). *Социально-психологическая адаптация мигрантов в принимающем поликультурном обществе: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук*. Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42654804> (дата обращения: 16.03.2025).
Konstantinov, V.V. (2018). *Socio-psychological adaptation of migrants in the host multicultural society: Extended abstr. Diss. Dr. Sci. (Psychol.)*. Saratov Chernyshevsky State University. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42654804> (viewed: 16.03.2025).
5. Кулюткин, Ю., Тарасов, С. (2001). Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания. Журнал по проблемам образования взрослых*, № 1. URL: https://www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html (дата обращения: 24.06.2025).
Kulyutkin, Yu., Tarasov, S. (2001). Educational environment and personality development. *New Knowledge: A Journal of Adult Education*, № 1. URL: https://www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html (viewed: 24.06.2025).
6. Леонтьев, А.Н., Запорожец, А.В., Гальперин, П.Я., Эльконин, Д.Б. (2005). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл.
Leontiev, A.N., Zaporozhets, A.V., Galperin, P.Ya., Elkonin, D.B. (2005). *Activity. Conscience. Personality*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
7. Маркова, А.К. (1983). *Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя*. Москва: Просвещение.
Markova, A.K. (1983). *Formation of learning motivation at school age: A teacher's manual*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
8. Муллер, О.Ю., Ротова, Н.А. (2020). Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе. *Российский психологический журнал*, 17(3), 18—29. <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.3.2>
Muller, O.Yu., Rotova, N.A. (2020). Socio-psychological adaptation of students to study at a pedagogical university. *Russian Psychological Journal*, 17(3), 18—29. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.3.2>
9. Реан, А.А., Егорова, А.В., Коновалов, И.А., Ставцев, А.А., Шевченко, А.О., Кузьмин, Р.Г. (2024). Взаимосвязь рисков агрессивности студенческой молодежи с показателями самооффективности, самооценки и скромности. *Психологическая наука и образование*, 29(6), 21—34. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290602>

Степанюк Е.И. (2025)

Результаты подготовительного этапа реализации программы «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4), 240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)

The Results of the Preparatory Stage of the Program “Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers in the Context of Integration into the All-Russian Educational Space” in the Universities of the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 240—257.

Rean, A.A., Egorova, A.V., Konovalov, I.A., Stavtsev, A.A., Shevchenko, A.O., Kuzmin, R.G. (2024). The Relationship between the Risks of Aggression among University Students and Indicators of Self-Efficacy, Self-Esteem, and Humility. *Psychological Science and Education*, 29(6), 21—34. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290602>

10. Рубцов, В.В., Эльконин, Б.Д. (2015). Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании: подготовка кадров для новой школы. В: *От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции* (с. 231—234). Москва: ПИ РАО-МГППУ.
Rubtsov, V.V., Elkonin, B.D. (2015). Cultural and historical psychology and the activity approach in education: personnel training for a new school. In: *From the origins to the present: 130 years of the organization of the psychological society at Moscow University: Proceedings of the jubilee conference* (pp. 231—234). Moscow: PI RAO-MGPPU. (In Russ.)
11. Соловьев, В.С. (2005). *Монография в 3 т: Том 1. Теория организации социальных систем*. Новосибирск.
Soloviev, V.S. (2005). *Monograph in 3 vols: Vol. 1. Theory of the organization of social systems*. Novosibirsk. (In Russ.).
12. Степанюк, Е.И., Гребенщикова, В.П. (2024). *Программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство»*. Бердянск: Азовский государственный педагогический университет. URL: <https://mgppu.ru/resources/files/ФИНАЛ.%20Гребенщикова%20Программа.pdf> (дата обращения: 16.03.2025).
Stepanyuk, E.I., Grebenshchikova, V.P. (2024). *The program of psychological and pedagogical support for students “Socio-psychological adaptation of future teaching staff in the context of integration into the all-Russian educational space”*. Berdyansk: Asov State Pedagogical University. (In Russ.). URL: <https://mgppu.ru/resources/files/ФИНАЛ.%20Гребенщикова%20Программа.pdf> (viewed: 16.03.2025).
13. Шалагина, Е.В., Прямикова, Е.В. (2022). Проблемы профессиональной адаптации и интеграции молодых педагогов: способы поддержки. *Педагогическое образование в России*, № 1, 111—119. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_01_13
Shalagina E.V., Pryamikova E.V. (2022). Problems of professional adaptation and integration of young teachers: support methods. *Pedagogical Education in Russia*, 1, 111—119. (In Russ.). https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_01_13
14. Damij, N., Damij, T. (2014). *Process Management: A Multi-disciplinary Guide to Theory, Modeling, and Methodology*. Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-36639-0>

Степанюк Е.И. (2025)
Результаты подготовительного этапа реализации
программы «Социально-психологическая адаптация
будущих педагогических работников в условиях
интеграции в общероссийское образовательное
пространство» в вузах Запорожской области
Вестник практической психологии образования, 22(4),
240—257.

Stepanyuk E.I. (2025)
The Results of the Preparatory Stage of the Program
“Socio-Psychological Adaptation of Future
Teachers in the Context of Integration into the All-
Russian Educational Space” in the Universities of
the Zaporozhie Region
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 240—257.

15. Marques-Quinteiroa, P.L., Leon, G. (2023). Psychological adaptation in Antarctica amidst the COVID-19 pandemic. *The Polar Journal*, 13 (1), 105—125.
<https://doi.org/10.1080/2154896X.2023.2205241>

Информация об авторах

Екатерина Ивановна Степанюк, кандидат педагогических наук, доцент, исполняющий обязанности ректора ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО АГПУ), Бердянск, Российская Федерация, ORCID: 0009-0004-0436-7691, e-mail: k_stepanyk@mail.ru

Information about the authors

Ekaterina Ivanovna Stepanyuk, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Acting Rector, Azov State Pedagogical University, Berdyansk, Russian Federation, ORCID: 0009-0004-0436-7691, e-mail: k_stepanyk@mail.ru

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 25.06.2025
Поступила после рецензирования 17.10.2025
Принята к публикации 10.11.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.06.25
Revised 2025.10.17
Accepted 2025.11.10
Published 2025.12.26

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ | PROFESSIONAL TRAINING FOR SPECIALISTS WORKING WITH CHILDREN WITH DIVERSE NEEDS

Научная статья | Original paper

Специфика подготовки к решению профессиональных задач выпускников-дефектологов в условиях современной системы высшего образования

Е.Э. Артемова✉, Л.А. Тишина

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская
Федерация

✉ artemovae@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Поиск инновационных приемов оценки профессиональных компетенций выпускников-дефектологов и их качественная подготовка к пониманию содержания будущей профессии являются неотъемлемой частью современной системы образования. **Цель.** Оценить возможности и адекватность применения традиционных и современных актуальных технологий подготовки специалистов и их влияние на качество уровня готовности к профессиональной деятельности будущих дефектологов. **Методы и материалы.** В статье представлены материалы по проектированию, разработке содержания и апробации демонстрационного (профессионального) экзамена в рамках текущей и итоговой аттестации студентов-дефектологов Московского государственного психолого-педагогического университета в структуре осваиваемой профессиональной программы. Описаны требования к разработке заданий демонстрационного экзамена, а также критерии проведения их независимой экспертной оценки, разработанные профессорско-преподавательским составом кафедры «Специальное (дефектологическое) образование». **Результаты.** Результаты доказали актуальность и значимость для студентов-дефектологов ситуаций отработки технологий коррекционно-развивающего обучения не только на базах практики в образовательных организациях, но и на семинарских занятиях, проводимых преподавателями кафедры «Специальное (дефектологическое) образование», имеющими большой опыт методической работы. **Выводы.** Предложенные интерактивные формы работы позволяют не только существенно разнообразить подготовку студентов-дефектологов, но и повысить качество формирования профессиональных компетенций.

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Специфика подготовки к решению профессиональных
задач выпускников-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
The specifics of preparing graduates of defectology
to solve professional problems in the context
of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 258—279.

Ключевые слова: демонстрационный (профессиональный) экзамен, специальное (дефектологическое) образование, профессиональные компетенции, технологии коррекционно-развивающей работы, студенты-дефектологи, готовность к профессиональной деятельности

Финансирование. Публикация подготовлена в рамках научно-исследовательского проекта ФГБОУ ВО МГППУ «Производство и внедрение в цифровую образовательную среду видеокейсов для подготовки педагогов-психологов, учителей начальных классов и учителей-дефектологов по программам бакалавриата в рамках УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки» в рамках Программы развития «Приоритет—2030».

Для цитирования: Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А. (2025). Специфика подготовки к решению профессиональных задач выпускников-дефектологов в условиях современной системы высшего образования *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 258—279. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220416>

The specifics of preparing graduates-defectologists to solve professional tasks in the modern higher education system

E.E. Artemova✉, L.A. Tishina

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ artemovae@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. The search for innovative methods of assessing the professional competencies of graduates of defectology and their qualitative preparation for understanding the content of the future profession are an integral part of the modern education system. **Goal.** To assess the possibilities and adequacy of the use of traditional and modern relevant technologies for training specialists and their impact on the quality of the level of professional readiness of future speech pathologists. **Methods and materials.** The article presents materials on the design, development of the content and testing of the demonstration (professional) exam within the framework of the current and final certification of students of defectology at Moscow State Psychological and Pedagogical University in the structure of the mastered professional program. The requirements for the development of tasks for the demonstration exam, as well as the criteria for their independent expert assessment, developed by the faculty of the Department of Special (Defectological) Education, are described. **Results.** The results proved the relevance and importance for students of defectology of situations of working out technologies of correctional and developmental education not only on the bases of practice in educational organizations, but also in seminars conducted by teachers of the department of Special (defectological) education with extensive experience in methodological work.

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Специфика подготовки к решению профессиональных
задач выпускников-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
The specifics of preparing graduates of defectology
to solve professional problems in the context
of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 258—279.

Conclusions. The proposed interactive forms of work make it possible not only to significantly diversify the training of students of speech pathologists, but also to improve the quality of professional competence formation

Keywords: demonstration (professional) exam, special (defectological) education, professional competencies, technologies of correctional and developmental work, students of defectology, readiness for professional activity

Funding. The publication have prepared as part of the research project of the Moscow State University of Psychology and Education “Production and Implementation of video cases in the digital educational environment for training psychologists, primary school teachers, and Special Education Teachers in Bachelor's Degree Programs within the framework of the Unified State Standard of Education and Pedagogical Sciences 44.00.00 Education and Pedagogical Sciences” as part of the “Priority—2030” Development Program.

For citation: Artemova, E.E., Tishina, L.A. (2025). The specifics of preparing graduates of defectology to solve professional problems in the context of the modern higher education system. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 258—279. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220416>

Введение

Постоянно меняющаяся социально-образовательная среда предъявляет определенные требования к уровню подготовки специалистов коррекционного профиля (учитель-дефектолог, учитель-логопед), обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (Артемова и др., 2018; Артемова, Тишина, 2023; Артемова, Тишина, 2025; Марголис, 2024; Тишина и др., 2022).

В связи с этим появляется необходимость подготовки будущих дефектологических кадров к эффективному решению профессиональных задач в разнообразных условиях (Головчин, 2023; Дмитриева, Морозова, Елькина, 2020; Матвеева, 2018), которые возникают в образовательной практике при работе с различными категориями детей с ОВЗ. Деятельность педагогов высшей школы заключается не только в формировании у обучающихся знаний и профессиональных умений в определенной области, но и в оценке качества освоения этих знаний, умений, компетенций (Белянкова, 2023; Волохов, 2020; Воронушкина, Семенчина, 2021; Данилова, Подвальная, 2023; Дмитриева, Макеев, Хлытина, 2024; Егоренко, Леонова, Голованова, 2024; Зогель, Смоляр, Черномырдина, 2024; Каирова, 2023; Макеева, 2022; Русинова, Югова, 2025; Фетисов, Горбунова, Кудинова, 2024; Чиговская-Назарова, Сунцова, 2024).

На кафедре «Специальное (дефектологическое) образование» Московского государственного психолого-педагогического университета подготовка специалистов-дефектологов ведется с 2014 года. В структуре основной профессиональной образовательной программы «Обучение и воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» реализуется несколько профилей: «Логопедия», «Педагогическая поддержка детей с трудностями в обучении», «Сурдопедагогика».

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Специфика подготовки к решению профессиональных
задач выпускников-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
The specifics of preparing graduates of defectology
to solve professional problems in the context
of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 258—279.

Профессиональные компетенции, заявленные в основной профессиональной образовательной программе (ОПОП), формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, а также на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда; обобщения отечественного опыта; проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники; и иных источников. Специфика подготовки студентов-дефектологов на кафедре «Специальное (дефектологическое) образование» определена тем, что все преподаватели, реализующие прикладные дисциплины, имеют большой опыт работы в специальных и инклюзивных образовательных организациях, являются авторами-разработчиками учебников, учебных пособий, учебно-методического сопровождения для обучающихся с ОВЗ, экспертами в области обучения и воспитания детей дошкольного и школьного возраста, относящихся к разным нозологическим группам. Именно этот аспект, на наш взгляд, позволяет успешно сочетать теорию и практику подготовки специалистов-дефектологов, формирует способность к адаптации в разных условиях организации образовательного пространства, создает альтернативные варианты поиска методов и приемов коррекционно-развивающего обучения, позволяет формировать навыки адаптации учебных материалов в соответствии с индивидуально-типологическими особенностями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Для каждого из профилей подготовки разработан учебный план, в котором представлены модули, освоение которых позволяет последовательно и поэтапно формировать у студентов-дефектологов базовые профессиональные компетенции, вырабатывать умения и навыки, необходимые для решения стандартных и нестандартных профессиональных задач.

Все прикладные дисциплины реализуются в рамках разнообразных интерактивных форм работы, предполагающих именно практический аспект освоения технологий коррекционно-педагогической работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Материалы и методы

На начальном этапе внедрения демонстрационного (профессионального) экзамена рабочей экспертной группой из числа преподавателей кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» были разработаны кейсовые задания, позволяющие оценить уровень сформированности профессиональных компетенций студентов-дефектологов в рамках текущей и итоговой аттестации. Несмотря на то, что при составлении кейсов (практических заданий, разработке учебных ситуаций) мы ориентировались прежде всего на блок практикоориентированных дисциплин, входящих в структуру модуля, нами также учитывались и междисциплинарный подход к возможной оценке студентами предлагаемой для решения профессиональной задачи, и комплекс профессиональных компетенций, которые в данном случае могут быть реализованы. Все кейсовые задания носят неформальный характер и позволяют студенту продемонстрировать не только базовый блок знаний, умений и навыков, но и реализовать творческий подход к решению поставленной профессиональной задачи.

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
 Специфика подготовки к решению профессиональных
 задач выпускников-дефектологов в условиях
 современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
 The specifics of preparing graduates of defectology
 to solve professional problems in the context
 of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 258—279.

Демонстрационный экзамен, планируемый для текущей и итоговой аттестации, проводится с использованием кейс-технологии, которая в свою очередь является составляющей частью интерактивного обучения и направлена на формирование у студентов общих и профессиональных компетенций посредством анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации в рамках профессиональной деятельности, представленной с помощью кейса. Кейс в данном случае представляет собой описание ситуации и набор заданий, с которыми должен справиться обучающийся.

С учетом критериев оценки, предложенных в Методических рекомендациях Министерства просвещения (Методические рекомендации..., 2022), сотрудниками кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» факультета «Клиническая и специальная психология» качественные и количественные параметры оценки эффективности проверяемых компетенций были адаптированы, а в ряде случаев полностью переработаны. Нами были учтены: особые образовательные условия; вариативность адаптированных образовательных программ; уровень и качество формирования компетенций, заявленных в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью; определены критерии оценки результатов учебного, коррекционно-развивающего, диагностического занятия.

Для того, чтобы обеспечить разумное сочетание теоретической и практической подготовки, в структуре ОПОП были выделены модули и составляющие их дисциплины (Табл. 1), обеспечивающие широкий спектр усвоения как отдельных узконаправленных технологий, так и применение деятельностного, комплексного, индивидуального и дифференцированного подхода.

Таблица 1 / Table 1

**Перечень модулей и учебных дисциплин, выносимых на демонстрационный
 (профессиональный) экзамен по курсам и группам**
**List of modules and academic disciplines included in the demonstration (professional) exam
 by course and group**

Направленность программы, курс / Orientation of the educational program	Модуль / Modul	Перечень дисциплин / Subjects	Вид аттестации / Type of assessment
Логопедия, 3 курс / Logopedia, 3rd year	Модуль 16 «Технологии работы с детьми с нарушениями речи» / Module 16 “Technologies for Working with	Технологии формирования произносительных умений и навыков Технологии формирования слоговой структуры слова Практикум: Формирование элементарных математических	Текущая / Current

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
 Специфика подготовки к решению профессиональных
 задач выпускников-дефектологов в условиях
 современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
 The specifics of preparing graduates of defectology
 to solve professional problems in the context
 of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 258—279.

	Children with Speech Disorders”	представлений у дошкольников с нарушениями речи Технологии формирования игровой деятельности Технологии формирования продуктивных видов деятельности Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи Технологии формирования лексико-грамматического строя и связной речи / Technologies for the formation of pronunciation skills and abilities Technologies for the formation of the syllabic structure of a word Workshop: Formation of elementary mathematical concepts in preschoolers with speech disorders Technologies for the formation of play activity Technologies for the formation of productive types of activity Preparation for literacy education of children with speech disorders Technologies for the formation of lexical and grammatical structure and coherent speech	
	Модуль 18 «Нарушение письменной речи» / Module 18 “Written Language Disorders”	Дисграфия. Дислексия Дизорфография Дискалькулия / Dysgraphia. Dyslexia, Dysorthography, Dyscalculia	Текущая / Current
Логопедия, 4 курс / Logopedia, 4th year	Модуль 20 «Программно-методическое обеспечение профессиональн	Проектирование и реализация адаптированных образовательных программ Проектирование и реализация индивидуальных программ	Текущая / Current

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
 Специфика подготовки к решению профессиональных
 задач выпускников-дефектологов в условиях
 современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
 The specifics of preparing graduates of defectology
 to solve professional problems in the context
 of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 258—279.

	ой деятельности» / Module 20 “Software and Methodological Support for Professional Activities”	развития детей с нарушениями речи Практикум: Индивидуальные формы коррекционно- развивающей работы с детьми с нарушениями речи Практикум: Фронтальные формы коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями речи Практикум: Технологии воспитательной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья Технологии организации проектной деятельности Практикум: Технологии формирования просодических компонентов речи / Design and implementation of adapted educational programs Design and implementation of individual development programs for children with speech disorders Practicum: Individual forms of correctional and developmental work with children with speech disorders Practicum: Frontal forms of correctional and developmental work with children with speech disorders Practicum: Technologies of educational work with students with disabilities Technologies of organizing project activities Practicum: Technologies of forming prosodic components of speech	
	Модуль 21 «Технологии коррекции	Коррекционно-педагогическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра	Текущая / Current

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
 Специфика подготовки к решению профессиональных
 задач выпускников-дефектологов в условиях
 современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
 The specifics of preparing graduates of defectology
 to solve professional problems in the context
 of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 258—279.

	нарушений речи у детей с ограниченными возможностями здоровья» / Module 21 “Speech Disorders Correction Technologies for Children with Health Impairments”	Коррекционно-педагогическая работа с детьми с нарушениями интеллектуального развития Коррекционно-педагогическая работа с детьми с сенсорной недостаточностью Коррекционно-педагогическая работа с детьми с двигательными нарушениями Практикум: Индивидуально-дифференцированный подход к диагностике и коррекции нарушений развития / Correctional and pedagogical work with children with autism spectrum disorders Correctional and pedagogical work with children with intellectual disabilities Correctional and pedagogical work with children with sensory impairments Correctional and pedagogical work with children with motor impairments Workshop: Individual and differentiated approach to the diagnosis and correction of developmental disorders	
	Государственный экзамен в формате профессионального (демонстрационного) экзамена / State exam in the format of a professional (demonstration) exam		Итоговая / final certification
Педагогическая поддержка детей с трудностями в обучении, 3 курс / Pedagogical Support for Children with Learning	Модуль 15 «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья» /	Технологии формирования игровой деятельности Технологии формирования продуктивных видов деятельности Практикум: Основы логопедической работы с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья	Текущая / Current

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
 Специфика подготовки к решению профессиональных
 задач выпускников-дефектологов в условиях
 современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
 The specifics of preparing graduates of defectology
 to solve professional problems in the context
 of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 258—279.

Difficulties, Year	3rd	Module 15 “Psychological and Pedagogical Support for Preschoolers with Disabilities”	Технологии формирования навыков самообслуживания Технологии формирования представлений об окружающем мире и развитие речи Технологии формирования элементарных математических представлений Музыкальное воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья Подготовка к обучению грамоте детей с ограниченными возможностями здоровья / Technologies for the formation of play activities Technologies for the formation of productive activities Workshop: Fundamentals of speech therapy for preschoolers with disabilities Technologies for the formation of self- service skills Technologies for the formation of knowledge about the world and the development of speech Technologies for the formation of elementary mathematical concepts Music education for preschoolers with disabilities Preparation for literacy education for children with disabilities	
		Модуль 18 «Психолого- педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья» /	Технологии обучения русскому языку Технологии обучения математике Технологии обучения рисованию Технологии преподавания дисциплин природоведческого цикла Информационные технологии в	Текущая / Current

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
 Специфика подготовки к решению профессиональных
 задач выпускников-дефектологов в условиях
 современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
 The specifics of preparing graduates of defectology
 to solve professional problems in the context
 of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 258—279.

	Module 18 “Psychological and Pedagogical Support for Schoolchildren with Disabilities”	работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья Практикум: Трудовое воспитание обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Technologies for teaching Russian Technologies for teaching mathematics Technologies for teaching drawing Technologies for teaching natural science disciplines Information Technologies in Working with Children with Disabilities Workshop: Labor Education of Students with Disabilities	
Педагогическая поддержка детей с трудностями в обучении, 4 курс / Pedagogical Support for Children with Learning Difficulties, 4th Year	Модуль 19 «Технологии коррекционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья» / Module 19 “Technologies of Correctional Education for Persons with Disabilities”	Технологии преподавания географии Технологии преподавания биологии Технологии организации проектной деятельности Технологии преподавания музыки Технологии преподавания истории / Technologies of teaching geography Technologies of teaching biology Technologies of organizing project activities Technologies of teaching music Technologies of teaching history	Текущая / Current
	Модуль 20 «Технологии коррекции нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья» / Module 20 “Technologies for	Коррекционно-педагогическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра Коррекционно-педагогическая работа с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития Коррекционно-педагогическая работа с детьми с сенсорной недостаточностью	Текущая / Current

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
 Специфика подготовки к решению профессиональных
 задач выпускников-дефектологов в условиях
 современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
 The specifics of preparing graduates of defectology
 to solve professional problems in the context
 of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 258—279.

	Correction of Developmental Disorders in Children with Health Impairments”	Коррекционно-педагогическая работа с детьми с двигательными нарушениями Практикум: Индивидуально-дифференцированный подход к диагностике и коррекции нарушений развития / Correctional and pedagogical work with children with autism spectrum disorders Correctional and pedagogical work with children with severe and multiple developmental disorders Correctional and pedagogical work with children with sensory impairments Correctional and pedagogical work with children with motor impairments Workshop: Individual and differentiated approach to the diagnosis and correction of developmental disorders	
	Государственный экзамен в формате профессионального (демонстрационного) экзамена / State exam in the format of a professional (demonstration) exam		Итоговая / final certification

Нами ранее было проведено исследование самооценки готовности студентов к выполнению профессиональных задач (Артемова, Тишина, 2025). Продолжение исследования предполагает анализ результатов независимой экспертной оценки уровня сформированности профессиональных компетенций студентов-дефектологов по итогам проведения профессионального (демонстрационного) экзамена в текущей и итоговой аттестации.

В исследовании принимали участие 76 студентов-дефектологов 3 и 4 курсов, обучающиеся по профилю программы «Логопедия» и «Педагогическая поддержка детей с трудностями в обучении». Студенты 3 курса принимали участие во второй раз в процедуре сдачи демонстрационного (профессионального) экзамена в рамках текущей аттестации, для студентов 4 курса демонстрационный (профессиональный) экзамен в рамках текущей и итоговой аттестации проводился в четвертый раз.

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
 Специфика подготовки к решению профессиональных
 задач выпускников-дефектологов в условиях
 современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
 The specifics of preparing graduates of defectology
 to solve professional problems in the context
 of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 258—279.

Результаты

Нами были проанализированы результаты текущей и итоговой аттестации, проведенной в формате демонстрационного (профессионального) экзамена, позволяющие на уровне независимой экспертизы определить уровень сформированности профессиональных компетенций студентов-дефектологов (Кондратьева, Тишина, 2025).

Традиционно все результаты демонстрационного (профессионального) экзамена оцениваются по ряду критериев: научная грамотность, психолого-педагогическая грамотность, инструментальная грамотность, коммуникативно-цифровая грамотность (Сафронова, Лисицына, Прокопьева, 2025). Следует отметить, что уровень профессионального владения технологиями коррекционно-развивающей работы так или иначе предусмотрен к оценке в структуре всех критериев. В нашем случае для оценки эффективности используемых профессорско-преподавательским составом методов и приемов обучения в режиме компетентного подхода особый интерес представляет динамика не только уровня сформированности профессиональных компетенций в целом, но и по каждому критерию отдельно (см. табл. 2). Цветом в таблице отмечены результаты в группе выпускников программы «Логопедия», без цвета — результаты студентов, завершающих обучение по программе «Педагогическая поддержка детей с трудностями в обучении».

Таблица 2/ Table 2

Результаты показателей качества сформированности отдельных критериев, в %

Results of the quality indicators of the formation of select criteria, in %

Критерий оценки / Evaluation criteria	5 семестр / term	6 семестр / term	7 семестр / term	Итоговая аттестация / final assessment
Научная грамотность / Scientific literacy	82,3	88,5	77,7	81,5
	72,5	70	86,5	85,4
Психолого- педагогическая грамотность / Psychological and pedagogical literacy	79,1	78,5	76,3	77
	73,4	74,2	80	73,3
Инструментальная грамотность / Instrumental literacy	79,2	78,4	83	80
	73,6	71,1	70,6	75,7
Коммуникативно- цифровая грамотность / Communication and	76,7	88,8	87,7	77,3
	74,4	75,8	82,7	89,2

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
 Специфика подготовки к решению профессиональных
 задач выпускников-дефектологов в условиях
 современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
 The specifics of preparing graduates of defectology
 to solve professional problems in the context
 of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 258—279.

digital literacy				

Для оценки итогового уровня сформированности профессиональных компетенций выпускников-дефектологов нами был проведен анализ результатов независимой экспертной оценки в рамках итоговой аттестации (табл. 3), и полученные результаты были сопоставлены с результатами самооценки студентов, полученных на материале анкетирования.

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
 Специфика подготовки к решению профессиональных
 задач выпускников-дефектологов в условиях
 современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
 The specifics of preparing graduates of defectology
 to solve professional problems in the context
 of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 258—279.

Таблица 3 / Table 3

**Уровень сформированности профессиональных компетенций выпускников-
 дефектологов, в %**

The level of professional competence development of graduate speech pathologist, %

Направленность программы / Orientation of the educational program	Уровень сформированности компетенций / The level of competence formation		
	Высокий / Proficiency	Средний / Sufficient	Низкий / Insufficient
Логопедия / logopedia	63,6	22,7	13,7
Педагогическая поддержка детей с трудностями в обучении // Pedagogical support for children with learning difficulties	58,8	35,3	5,9

На начальном этапе апробации были использованы в рамках отдельных учебных дисциплин на практических и семинарских занятиях разборы учебных ситуаций, в содержании которых были представлены проблемные вопросы, характеристики на обучающихся, фрагменты конспектов уроков и коррекционно-развивающих занятий и др. Обязательным условием обсуждения подобных кейсов являлись четко сформулированные учебные задачи, которые было необходимо решить студенту: проанализировать, сопоставить, определить симптоматику и характер нарушений, описать причины, отобрать технологии, структурировать или адаптировать учебный материал с учетом особенностей развития обучающегося или группы. Работа по разбору и анализу кейсовых заданий проводилась в различном формате: фронтально, в парах, в мини-группах, в форме дебатов с учетом стратегий доказательного подхода эффективности предлагаемых методов и приемов коррекционно-педагогической работы. Следует отметить, что оценка любой учебной ситуации носит комплексный междисциплинарный характер, поскольку предполагает учет направлений работы всех специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение обучающегося с ОВЗ. В период с 2022 по 2023 учебный год подобные задания были внедрены в систему текущей аттестации по модулям (см. табл. 1) и предполагали соблюдение необходимых условий подготовки к подобного рода аттестации.

В период с 2023 по 2024 учебный год в систему подготовки бакалавров-дефектологов наряду с текстовыми материалами учебных заданий была внедрена иная форма интерактивного варианта подготовки — разбор видеокейсов. Библиотека видеокейсов создавалась постепенно и последовательно с учетом содержания ОПОП и формируемых профессиональных компетенций, обеспечивающих коррекционно-развивающее обучение детей определенной нозологической группы и строго определенного возраста.

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Специфика подготовки к решению профессиональных
задач выпускников-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
The specifics of preparing graduates of defectology
to solve professional problems in the context
of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 258—279.

Структура работы с видеокейсом аналогична, но поскольку задание снято в режиме реального времени проведения учебного занятия, у студентов появилась возможность отслеживать хронометраж предъявления отдельных заданий и время, необходимое ребенку для их выполнения. Сама структура и оценка содержания предложенного в видеокейсе материала может варьироваться в зависимости от задач, решаемых конкретным преподавателем в рамках отведенной дисциплины. Например, в рамках лекционных занятий можно провести анализ реализации общедидактических и специальных принципов обучения, классифицировать методы и приемы коррекционно-педагогической работы; на практических и семинарских занятиях возможен разбор структуры просмотренного занятия, определение темы, целей и задач обучения, выбор методов и приемов и их соответствие возрасту и особенностям развития обучающегося, анализ инструкций, степени сложности предлагаемого задания, соответствия его объема и содержания реализуемым задачам и прочее. Учитывая систему реализации практической подготовки студентов-дефектологов на кафедре «Специальное (дефектологическое) образование», необходимо отметить, что любой из видов практики, представленный в структуре модулей, полностью соответствует перечню тех учебных дисциплин, которые входят в его структуры. Так, например, практика по Модулю 15 «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья» проводится в дошкольных образовательных организациях в группах комбинированной и компенсирующей направленности; практика по Модулю 19 «Психолого-педагогическое сопровождение школьников с нарушениями речи» проводится на базе общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ.

На наш взгляд, осуществление разумного сочетания теории и практики и умение ориентироваться в реалиях современной системы образования, особенно в отношении обучающихся с ОВЗ, позволяет достигать оптимального уровня подготовки студентов к формированию представлений о содержании и уровне готовности к будущей профессиональной деятельности (Васильева, Антонова, 2024).

Обсуждение результатов

Результаты апробации по внедрению демонстрационного экзамена, анализа учебных задач и видеокейсов, оценка сформированности показателей качества отдельных критериев, обсуждение итогов с внутренними и внешними (независимыми) экспертами позволили выделить ряд положительных и отрицательных факторов и внести некоторые предложения и корректировки в рамках подготовки студентов-дефектологов.

1. Включить в рамках практической подготовки стажерскую практику, проводимую в помещениях, предназначенных для проведения демонстрационного экзамена, что позволит качественно улучшить методическую подготовку студентов, перенести имеющийся опыт, полученный в ходе анализа видеокейсов, на реальную учебную ситуацию.
2. Включить в состав учебных задач видеокейсов обязательные теоретические вопросы, обеспечив тем самым практикоориентированную направленность контрольных мероприятий.

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Специфика подготовки к решению профессиональных
задач выпускников-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
The specifics of preparing graduates of defectology
to solve professional problems in the context
of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 258—279.

3. Разработать для образовательных организаций учебно-методические рекомендации по содержанию и проведению всех видов практики с учетом дисциплин, реализуемых в составе модулей, предполагающих работу с видеокейсами и сдачу демонстрационного экзамена.
4. Обеспечить совместное посещение баз практики преподавателями и студентами для разбора, анализа и отработки тех практических технологий, которые были представлены в видеокейсах, отрабатываемых на аудиторных занятиях в составе отдельных дисциплин модуля.
5. Разработать и ввести в качестве обязательного учебно-методического пособия «Карту (протокол) наблюдений», позволяющую оценивать объективность выставления отметок на этапе проведения аудиторных учебных занятий и занятий на базах практики. Такой протокол может быть инструментом взаимонаблюдения и самоанализа просмотренного учебного коррекционно-педагогического мероприятия.
6. На базах практики обеспечить активное взаимодействие студентов с обучающимися с ОВЗ, т.к. анализ «чужого» опыта в ситуации видеокейса не способствует формированию своего собственного. В связи с этим обстоятельством студенты оказываются не готовыми к решению нестандартных профессиональных задач.
7. Обеспечить активную работу с пособиями и имеющимся оборудованием в пространстве проведения демонстрационного экзамена при разборе кейсов-задачников и кейсов-решенников, чтобы у студентов формировалось устойчивое представление о возможной замене пособий, дидактических и раздаточных материалов в условиях изменения учебной ситуации и/или темы занятия. Гибкость и критичность профессионального мышления будут способствовать навыку сосредоточения на ребенке, а не на содержании конспекта, который составлен к занятию.
8. Использовать виртуальный педагогический симулятор для погружения студентов в мир профессии и отработку определенных учебных сценариев, связанных с решением стандартных и нестандартных профессиональных задач.
9. Сделать видеокейсы частью цифровой среды вуза, что позволит в режиме постоянного доступа к материалам проводить анализ урока (занятия), определять эффективные методы и приемы работы, проблемные зоны, проводить анализ реальных педагогических ситуаций, осуществлять непосредственное изучение психолого-педагогических особенностей развития обучающихся с ОВЗ, выделять индивидуализацию и дифференциацию в обучении, выполнять домашние задания для подготовки к занятиям семинарского типа и др.
10. Считать библиотеку видеокейсов не узко направленным контентом и расширить возможности использования одних и тех же видеоматериалов в рамках трансформации учебной задачи для работы над другими дисциплинами других модулей.

Выводы

В рамках реализации комплексного и междисциплинарного подхода необходимо предоставить возможность студентам-дефектологам просматривать и изучать

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Специфика подготовки к решению профессиональных
задач выпускников-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
The specifics of preparing graduates of defectology
to solve professional problems in the context
of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 258—279.

видеоматериалы для других направлений подготовки в рамках укрупненной группы специальностей 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

Для обеспечения качества практикоориентированной подготовки следует рассмотреть возможность наличия «обратной связи» в структуре библиотеки видеокейсов, где могут быть представлены комментарии преподавателей об использовании традиционных и современных технологий коррекционно-развивающей работы, эффективных методах и приемах работы с детьми с ОВЗ, возможных трудностях, возникающих в ходе занятий с детьми разных нозологических групп и др.

Работа над пополнением библиотеки видеокейсов должна проводиться постоянно за счет качественного цифрового контента, который должен включать не только учебную и коррекционно-развивающую деятельность, но и проведение внеклассных мероприятий с обучающимися с ОВЗ, организацию проектной деятельности, учебных экскурсий, федеральных образовательных проектов «Разговоры о важном», «Россия — мои горизонты», мероприятий, направленных на профориентацию обучающихся с особыми образовательными потребностями. Также необходимо пополнять библиотеку видеокейсов материалами, которые помогут студенту освоить технологии работы с родителями (законными представителями) обучающихся с ОВЗ.

Список источников / References

1. Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А., Сунько, Т.Ю. и др. (2025). *Актуальные вопросы подготовки учителей-дефектологов в системе высшего образования*. М.: ФГБОУ ВО МГППУ. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/citsetshe2025> (дата обращения: 14.08.2025).
Artemova, E.E., Tishina, L.A., Sunko, T.Yu., et al. (2025). *Current Issues in the Training of Special Education Teachers in the Higher Education System*. Moscow. MSUPE URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/citsetshe2025> (viewed: 14.08.2025).
2. Артемова, Е.Э., Тишина Л.А. (2025). Анализ результатов самооценки готовности к решению профессиональных задач студентов-дефектологов в условиях современной системы высшего образования. *Вестник практической психологии образования*, 22(3-2), 55—71. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220304>
Artemova, E.E., Tishina, L.A. (2025). Analysis of the results of self-assessment of the readiness of students-defectologists to solve professional tasks in the modern higher education system. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 55—71. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220304>
3. Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А. (2023). Расширение спектра компетенций педагога для решения профессиональных задач в условиях инклюзивного образования. В: *Современные стратегии в образовании: Анализ международных практик, национальных традиций и направлений изменений: Сборник научных материалов международного форума «Евразийский образовательный диалог» (Л.В. Байбородов, ред.)* (с. 15—20). Ярославль: РИО ЯГПУ. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54951723> (дата

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Специфика подготовки к решению профессиональных
задач выпускников-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
The specifics of preparing graduates of defectology
to solve professional problems in the context
of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 258—279.

обращения:

14.08.2025).

Artemova, E.E., Tishina, L.A. (2023). Expanding the Range of Teacher Competencies to Address Professional Challenges in Inclusive Education. In: *L.V. Bayborodova (ed.), Modern strategies in education: Analysis of international practices, national traditions and trends of change: collection of scientific materials of the international forum "Eurasian Educational Dialogue"* (pp. 15—20). Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University Publishing House. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54951723> (viewed: 30.03.2025).

4. Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А., Ситкина, Е.Ю., Антонова, Е.Е. (2018). Практикоориентированный подход к подготовке дефектологов в условиях модернизации высшего образования. В: *Развитие российской дефектологической науки и практики в современном образовательном пространстве: новый взгляд: II Всероссийский съезд дефектологов, Москва, 02—03 ноября 2017 года* (с. 96—98). М.: ИД МИРАКЛЬ. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37038634> (дата обращения: 14.08.2025).
Artemova, E.E., Tishina, L.A., Sitkina, E.Yu., Antonova, E.E. (2018). A practice-oriented approach to training defectologists in the context of modernization of higher education. In: *The development of Russian defectological science and practice in the modern educational space: a new look: II All-Russian Congress of Defectologists, Moscow, November 02—03, 2017* (pp. 96—98). Moscow: MIRACLE Publishing House. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37038634> (viewed: 30.03.2025).
5. Белянкова, Е.И. (2023). Демонстрационный экзамен как элемент системы оценки качества подготовки будущего педагога. *Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство*, № 3-2, 29—31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54895295> (дата обращения: 14.08.2025).
Belyankova, E.I. (2023). Demonstration exam as an element of the system assessing the quality of the pre-service teacher training. *Bulletin of the Institute of Professional Development and Professional Retraining of Education Workers of the Tula Region. Tula Educational Space*, № 3-2, 29—31. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54895295> (viewed: 14.08.2025).
6. Васильева, Е.А., Антонова, Е.Е. (2024). Опыт организации практической подготовки на программах дополнительного профессионального образования в Московском государственном психолого-педагогическом университете. В: *Модернизация системы дополнительного профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XXIII Международной научно-практической конференции (Д.Ф. Ильясов, ред.)* (с. 116—122). Челябинск: ЧИРО. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80359605> (дата обращения: 14.08.2025).
Vasilyeva, E.A., Antonova, E.E. (2024). Experience in organizing practical training in the programs of additional professional education at the Moscow State Psychological and Pedagogical University. In: *Modernization of the system of additional professional education based on regulated evolution: proceedings of the XXIII International Scientific and Practical*

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Специфика подготовки к решению профессиональных
задач выпускников-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
The specifics of preparing graduates of defectology
to solve professional problems in the context
of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 258—279.

Conference (D.F. Ilyasov, ed.) (pp. 116—122). Chelyabinsk: ChIRO Publ. (In Russ.). URL:
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80359605> (viewed: 14.08.2025).

7. Волохов, С.П. (2020). Демонстрационный экзамен в системе подготовки педагогических кадров в Алтайском крае. *Образование и инновационные исследования*, № 1, 81—85. URL: <https://interscience.uz/index.php/home/article/view/23/19> (дата обращения: 14.08.2025).
Volokhov, S.P. (2020). Demonstration examination in the system of training pedagogical personnel in the Altai Krai. *Education and Innovative Research*, № 1, 81—85. (In Russ.). URL: <https://interscience.uz/index.php/home/article/view/23/19> (viewed: 14.08.2025).
8. Воронушкина, О.В., Семенчина, Е.Н. (2021). Опыт внедрения демонстрационного экзамена по английскому языку в образовательное пространство педагогического вуза. *Вестник педагогических наук*, № 1, 164—172. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45600440> (дата обращения: 14.08.2025).
Voronushkina, O.V., Semenchina, E.N. (2021). Introduction of demo examination in English into educational environment of a pedagogical university. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, № 1, 164—172. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45600440> (viewed: 14.08.2025).
9. Головчин, М.А. (2023). Измерение профессиональной готовности к педагогической деятельности будущих учителей на основе критериально-уровневой оценки. *Russian Journal of Economics and Law*, 17(4), 882—903. <https://doi.org/10.21202/2782-2923.2023.4.882-903>
Golovchin, M.A. (2023). Measuring professional preparedness of would-be teachers for pedagogical activity based on criteria-level estimation. *Russian Journal of Economics and Law*, 17(4), 882—903. (In Russ.). <https://doi.org/10.21202/2782-2923.2023.4.882-903>
10. Данилова, А.М., Подвальная, Е.В. (2023). Демонстрационный экзамен в подготовке будущих учителей-дефектологов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. В: *Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных и научно-методических статей, Чебоксары, 27 сентября 2023 года* (с. 1037—1041). Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=55083678> (дата обращения: 14.08.2025).
Danilova, A.M., Podvalnaya, E.V. (2023). Demonstration Exam in the Training of Future Special Education Teachers to Work with Students with Disabilities in an Inclusive Environment. In: *Comprehensive support for children with disabilities: A collection of scientific and methodological articles, Cheboksary, September 27, 2023* (pp. 1037—1041). Cheboksary: I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=55083678> (viewed: 14.08.2025).
11. Дмитриева, И.А., Морозова, И.С., Елькина, О.Ю. (2020). Особенности психологической готовности студентов педагогических направлений к профессиональной деятельности. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и*

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Специфика подготовки к решению профессиональных
задач выпускников-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
The specifics of preparing graduates of defectology
to solve professional problems in the context
of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 258—279.

общественные науки, 4(2), 107—116. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-2-107-116>
Dmitrieva, I.A., Morozova, I.S., Elkina, O.Yu. (2020). Psychological Readiness for Professional Activity in Students of Pedagogical Departments. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 4(2), 107—116. (In Russ.). <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-2-107-116>

12. Дмитриева, У.М., Макеев, А.А. Хлытина, О.М. (2024). Профессиональный (демонстрационный) экзамен как форма промежуточной аттестации (из опыта ФГБОУ во «НГПУ»). В: И.Ю. Колесов (ред.), *Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике: материалы II Всероссийской научной конференции, г. Барнаул, 1—2 ноября 2023 года* (с. 499—507). Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69216867> (дата обращения: 14.08.2025).
Dmitrieva, U.M., Makeev, A.A. Khlytina, O.M. (2024). Professional (demonstrational) examination as a form of midterm attestation (from the experience of NSPU). In: *Innovative technologies and approaches in intercultural communication, linguistics and linguodidactics: proceedings of the II All-Russian Scientific Conference, Barnaul, November 1—2, 2023* (pp. 499—507). Barnaul: Altai State Pedagogical University. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69216867> (viewed: 14.08.2025).

12. Егоренко, Т.А., Леонова, О.И., Голованова, И.А. (2024). Демонстрационный экзамен как форма оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов. *Психологическая наука и образование*, 29(6), 54—66. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290604>
Egorenko, T.A., Leonova, O.I., Golovanova, I.A. (2024). Demonstration Examination as a Form of Assessing the Formation of Professional Competences of Future Educational Psychologists. *Psychological Science and Education*, 29(6), 54—66. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290604>

13. Зоголь, С.Г., Смоляр, А.И., Черномырдина, Т.Н. (2024). Профессиональный (демонстрационный) экзамен в государственной итоговой аттестации будущих учителей музыки. *Самарский научный вестник*, 13(2), 176—183. <https://doi.org/10.55355/snv2024132304>
Zogol, S.G., Smolyar, A.I., Chernomyrdina, T.N. (2024). Professional (demonstration) exam in the state final certification of future music teachers. *Samara Journal of Science*, 13(2), 176—183. (In Russ.). <https://doi.org/10.55355/snv2024132304>

14. Каирова, Л.А. (2023). Использование кейсов при проведении демонстрационного экзамена по профилю подготовки «Начальное образование». *Мир науки, культуры, образования*, № 4(101), 161—164. <https://elibrary.ru/item.asp?id=54504922>
Kairova L.A. (2023). The use of cases during the demonstration exam on the profile of preparation “Primary Education”. *World of Science, Culture and Education*, № 4(101), 161—164. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=54504922>

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Специфика подготовки к решению профессиональных
задач выпускников-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
The specifics of preparing graduates of defectology
to solve professional problems in the context
of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 258—279.

15. Кондратьева, С.Ю., Тишина, Л.А. (2025). Инновационные практико-ориентированные технологии подготовки педагогических кадров для работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник педагогических инноваций*. № 3(79), 77—87. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2503.06>
Kondratieva S.Yu., Tishina L.A. (2025) Innovative Practice-Oriented Technologies for Training Teachers to Work with Students with Disabilities. *Journal of Pedagogical Innovations*, № 3(79), 77—87. (In Russ.) <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2503.06>
16. Макеева, Т.В. (2022). Организация профессиональных (демонстрационных) экзаменов в системе высшего педагогического образования. *Проблемы современного педагогического образования*, № 76-4, 195—199. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50010327> (дата обращения: 14.08.2025).
Makeeva, T.V. (2022). Organization of professional (demonstration) examinations in the system of higher pedagogical education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, № 76-4, 195—199. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50010327> (viewed: 14.08.2025).
17. Марголис, А.А. (2024). Педагогическое образование как развитие исходных педагогических представлений. *Психологическая наука и образование*, 29(6), 5—20. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290601>
Margolis, A.A. (2024). Teacher Education as the Development of Student Teachers' Preconceptions and Beliefs. *Psychological Science and Education*, 29(6), 5—20. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290601>
18. Матвеева, Н.А. (2018). Самооценка готовности выпускников педагогического университета к самостоятельной профессиональной деятельности. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*, № 3(36), 31—34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35585050> (дата обращения: 14.08.2025).
Matveeva, N.A. (2018). Self-esteem of pedagogical university graduates of readiness for independent professional activities. *Bulletin of Altai State Pedagogical University*, № 3(36), 31—34. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35585050> (viewed: 14.08.2025).
19. Методические рекомендации по организации и проведению профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки: приложение к письму Минпросвещения России от 04.08.2022 № 08-1265. (2022). М. *Guidelines for the organization and conduct of professional (demonstration) exams for the main educational programs of higher education in the field of Education and Pedagogical Sciences: Appendix to Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation from August 4, 2022, No. 08-1265. (2022). Moscow. (In Russ.).*
20. Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р. (2018). М. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 14.08.2025).

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Специфика подготовки к решению профессиональных
задач выпускников-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
The specifics of preparing graduates of defectology
to solve professional problems in the context
of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 258—279.

On Approval of the Concept for Training Teachers for the Education System for the Period up to 2030: Order of the Government of the Russian Federation No. 1688-r from 24.06.2022. (2018). Moscow. (In Russ.). URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (viewed: 14.08.2025).

21. Русинова, М.П., Югова, Е.А. (2025). Особенности проведения демонстрационного экзамена в педагогическом вузе. *Современные проблемы науки и образования*, № 1. <https://doi.org/10.17513/spno.33946>
Rusinova, M.P., Yugova, E.A. (2025). The specifics of conducting a demonstration exam at a pedagogical university. *Modern Problems of Science and Education*, № 1. (In Russ.). <https://doi.org/10.17513/spno.33946>
22. Сафронова, М.А., Лисицына, А.А., Прокопьева, Л.М. (2025). Готовность выпускников педагогов-психологов педагогических университетов к введению демонстрационного экзамена. *Вестник практической психологии образования*, 22(2), 119—133. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220209>
Safronova, M.A., Lisitsyna, A.A., Prokopyeva, L.M. (2025). Readiness of graduates of educational psychologists of pedagogical universities for the implementation of a demonstration exam. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(2), 119—133. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220209>
23. Тишина, Л.А., Данилова, А.М., Подвальная, Е.В., Лебедева, А.В. (2022). Интеграция ресурсов школы и ВУЗа в подготовке будущих дефектологов. *Современное образование*, № 2, 6—22. <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2022.2.35199>
Tishina, L.A., Danilova, A.M., Podvalnaya, E.V., Lebedeva, A.V. (2022). Integration of school and university resources in the training of future defectologists. *Modern Education*, № 2, 6—22. (In Russ.). <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2022.2.35199>
24. Фетисов, А.С., Горбунова, Н.В., Кудинова, Ю.В. (2024). Демонстрационный экзамен в современной системе фондов оценочных средств в педагогическом университете. *Вестник педагогических инноваций*, 1(73), 46—55. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2401.04>
Fetisov, A.S., Gorbunova, N.V., Kudinova, Yu.V. (2024). Demonstration Exam in the Modern System of Assessment Funds at the Pedagogical University. *Journal of Pedagogical Innovations*, 1(73), 46—55. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2401.04>
25. Чиговская-Назарова, Я.А., Сунцова, А.П. (2024). Демо экзамен как инструмент оценки выпускника педагогического вуза. *Вестник педагогического опыта*, 1(59), 34—39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65640226> (дата обращения: 14.08.2025).
Chigovskaya-Nazarova, Ya.A., Suntsova, A.P. (2024). Demo exam as a tool for evaluating a pedagogical university graduate. *Bulletin of Pedagogical Experience*, 1(59), 34—39. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65640226> (viewed: 14.08.2025).

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Специфика подготовки к решению профессиональных
задач выпускников-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
The specifics of preparing graduates of defectology
to solve professional problems in the context
of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 258—279.

Информация об авторах

Ева Эдуардовна Артемова, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета «Клиническая и специальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: artemovae@mgppu.ru

Людмила Александровна Тишина, кандидат педагогических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой «Специальное (дефектологическое) образование», факультет «Клиническая и специальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: tishinala@mgppu.ru

Information about the authors

Eva E. Artemova, Candidate of Science (Psychology), Docent, Dean of the Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: artemovae@mgppu.ru

Liudmila A. Tishina, Candidate of Science (Education), Docent, Head of the Department of Special (Defectological) Education, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: tishinala@mgppu.ru

Вклад авторов

Артемова Е.Э. — идеи исследования; написание и оформление рукописи, проведение эксперимента, сбор и анализ данных, визуализация результатов исследования, применение математических методов для анализа данных.

Тишина Л.А. — идеи исследования; аннотирование, написание рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования, сбор и анализ данных, применение математических методов для анализа данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Eva E. Artemova — research ideas; writing and formatting the manuscript; conducting the experiment; collecting and analyzing data, visualizing research results, applying mathematical methods to analyze data.

Liudmila A. Tishina — research ideas; annotation, writing the manuscript; planning the research; monitoring the conduct of the research, collecting and analyzing data, applying mathematical methods to analyze the data.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Специфика подготовки к решению профессиональных
задач выпускников-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования, 22(4),
258—279.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
The specifics of preparing graduates of defectology
to solve professional problems in the context
of the modern higher education system
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 258—279.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 05.11.2025
Поступила после рецензирования 13.11.2025
Принята к публикации 02.12.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.11.05
Revised 2025.11.13
Accepted 2025.12.02
Published 2025.12.26

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ | PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS IN WORK WITH DIVERSE CATEGORIES OF CHILDREN

Научная статья | Original paper

Особенности восприятия эмоциогенных стимулов педагогами при эмоциональном выгорании

О.В. Кружкова^{1,2}, С.Д. Робин¹✉

¹ Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация

² Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

✉ robinseryi@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Проблема эмоционального выгорания в педагогической деятельности в последние годы носит широкий масштаб — по данным многочисленных исследований большинство педагогов подвержены данному синдрому. Педагогическая деятельность насыщена эмоциями и разноплановыми социальными взаимодействиями. В связи с чем эмоциональное выгорание может представлять как существенную помеху для качественной реализации педагогических задач, так и угрозу для психологического благополучия самого педагога. В то же время особенности восприятия педагогов эмоциогенных стимулов и решения сопряженных с ними задач при учете фактора эмоционального выгорания исследованы недостаточно. **Цель.** Изучение психологических и физиологических особенностей восприятия и эмоционального реагирования у педагогов с разным уровнем эмоционального выгорания при предъявлении им эмоциогенных стимулов и задач. **Гипотеза.** Предполагается, что педагоги с эмоциональным выгоранием будут испытывать затруднения при восприятии эмоциогенных стимулов и решении сопряженных с ними задач, что будет отражаться в более длительных фиксациях взгляда, чем их условно сохраненные коллеги или студенты педагогических специальностей без эмоционального выгорания. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 32 респондента женского пола, из них 9 студентов педагогического вуза, 10 педагогов без выраженного эмоционального выгорания, 13 педагогов с выраженным эмоциональным выгоранием. Для разделения выборки педагогов применялась диагностическая методика «Опросник профессионального выгорания». Исследование глазодвигательной

Кружкова О.В., Робин С.Д. (2025)
Особенности восприятия эмоциогенных стимулов
педагогами при эмоциональном выгорании
Вестник практической психологии образования, 22(4),
280—292.

Kruzhkova O.V., Robin S.D. (2025)
Perception of emotion-evoking stimuli in teachers
experiencing emotional burnout
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 280—292.

активности при восприятии эмоциогенных стимулов и решения сопряженных с ними задач осуществлялось в рамках лабораторного эксперимента с применением стационарного айтрекера Tobii Pro Spectrum (150 Hz) путем демонстрации стимульного материала в виде слайдов с изображениями эмодзи и текстами различного содержания. **Результаты.** Результаты показали, что педагоги с эмоциональным выгоранием имеют специфику в восприятии негативных эмоциогенных стимулов, которые требуют большего времени для их обработки и решения задачи. **Выводы.** Проведенное экспериментальное исследование демонстрирует специфику восприятия эмоциогенных стимулов педагогами с эмоциональным выгоранием, что может отражаться в деятельности педагога и должно учитываться при проведении профилактической работы.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, окулография, глазодвигательная активность, эмодзи, педагоги, восприятие, эмоциогенные стимулы

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ по теме «Научно-методическое обеспечение комплексной модели профилактики эмоционального выгорания педагогов в условиях образовательной среды» в 2024 г.

Для цитирования: Кружкова, О.В., Робин, С.Д. (2025). Особенности восприятия эмоциогенных стимулов педагогами при эмоциональном выгорании. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 280—292. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220417>

Perception of emotion-evoking stimuli in teachers experiencing emotional burnout

O.V. Kruzhkova^{1, 2}, S.D. Robin¹✉

¹ Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation

² Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation

✉ robinseryi@gmail.com

Abstract

Context and relevance. The problem of emotional burnout in teaching activities has reached a large scale in recent years. Numerous studies indicate that the majority of educators are affected by this syndrome. Teaching is a profession saturated with emotional labor and diverse forms of social interaction. Accordingly, emotional burnout can become a serious obstacle not only to the effective implementation of pedagogical tasks but also to the psychological well-being of the teacher themselves. At the same time, the specific features of teachers' perception of emotion-evoking stimuli and the processing of related tasks in the context of emotional burnout remain insufficiently studied. **Objective.** To examine the psychological and physiological characteristics of perception and emotional response in teachers with varying levels of emotional burnout when exposed to emotionally charged stimuli and tasks.

Hypothesis. It is assumed that teachers experiencing emotional burnout will encounter difficulties in perceiving emotion-evoking stimuli and solving related tasks. This will be reflected in longer gaze fixations compared to their relatively unaffected colleagues or pre-service teachers without signs of emotional burnout. **Methods and materials.** The study involved 32 female participants: 9 students from a pedagogical university, 10 in-service teachers without pronounced symptoms of emotional burnout, and 13 teachers with a clearly expressed burnout syndrome. To classify the teachers, the “Professional Burnout Questionnaire” diagnostic tool was employed. The assessment of oculomotor activity during the perception of emotionally charged stimuli and the completion of related tasks was carried out in a laboratory setting using a Tobii Pro Spectrum stationary eye tracker (150 Hz). Stimuli were presented in the form of slides containing emoji images and texts of various emotional valences. **Results.** The results revealed that teachers with emotional burnout exhibit a specific pattern in their perception of negatively valenced stimuli, requiring more time for processing and task completion. **Conclusions.** Thus, the experimental study demonstrates distinct features in the perception of emotionally charged stimuli among teachers experiencing emotional burnout. These features may influence their professional functioning and should be taken into account when designing preventive interventions.

Keywords: emotional burnout, eye-tracking, eye-movement activity, emoji, teachers, perception, emotionally charged stimuli

Funding. This study was carried out as part of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the project “Scientific and methodological support for a comprehensive model for the prevention of teacher emotional burnout in educational environments” in 2024.

For citation: Kruzhkova, O.V., Robin, S.D. (2025). Perception of emotion-evoking stimuli in teachers experiencing emotional burnout. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 280—292. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220417>

Введение

Эмоциональное выгорание (ЭВ) — одна из важных проблем современного общества, существенно влияющая на работу и личное благополучие (Maslach, Leiter, 2017). Это состояние проявляется эмоциональным истощением, снижением профессиональной эффективности и ростом цинизма, особенно в социальных профессиях, таких как педагогика (Минюрова, Воробьева, Кружкова, 2024; Mojsa-Kaja, Golonka, Marek, 2015). Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) признала выгорание профессиональным синдромом, включив его в Международную классификацию болезней 11 пересмотра (МКБ-11) в 2019 году.

Особенно остро проблема стоит в сфере образования, где требуются высокая ответственность, межличностное общение, эмоциональная регуляция и адаптация к переменам (Березина и др., 2023; Кочетков и др., 2023). Педагоги сталкиваются не только с учебной и педагогической нагрузкой, но и с давлением администрации, родительскими ожиданиями и нормативными требованиями. Цифровизация и новые форматы обучения

Кружкова О.В., Робин С.Д. (2025)
Особенности восприятия эмоциогенных стимулов
педагогами при эмоциональном выгорании
Вестник практической психологии образования, 22(4),
280—292.

Kruzhkova O.V., Robin S.D. (2025)
Perception of emotion-evoking stimuli in teachers
experiencing emotional burnout
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 280—292.

усиливают требования, что часто ведет к стойкому эмоциональному выгоранию (Гришель, 2024).

Научный интерес к масштабам и динамике выгорания растет. В исследовании 2010—2011 годов среди 2227 работников в 5 регионах России выраженное выгорание было выявлено у 15% мужчин и 6—8% женщин среднего и пожилого возраста. С возрастом число людей с низким выгоранием снижается с 47,6% (25—34 года) до 9,1% (65—74 года), что говорит о накоплении стресса у опытных специалистов (Бритов и др., 2020). В социологическом исследовании в Башкортостане (N = 4529) 75% школьных учителей отметили симптомы выгорания, а 38% — острое ухудшение качества жизни и работоспособности (Егорышев, 2023). Опрос Т. Прессли показал, что минимум 45% учителей испытывают стресс, тревогу или эмоциональное выгорание разной степени, причем основными проблемами были онлайн-обучение, общение с родителями и недостаточная административная поддержка (Pressley, 2021).

Эмоциональное выгорание как проявление хронического стресса влияет не только на психологическое состояние, но и на профессиональную эффективность и физиологические процессы педагогов, в том числе на глазодвигательную активность и восприятие визуальных стимулов (Проничева, 2019). Для более глубокого анализа механизмов синдрома необходимо учитывать не только субъективные самоотчеты, но и объективные физиологические маркеры, такие как данные о движениях глаз, отражающие изменения в восприятии и обработке эмоций (Воробьева и др., 2022; Грачева, Шалилех, 2023).

Люди с признаками выгорания чаще фокусируются на негативных изображениях и меньше реагируют на позитивные (Bianchi, Laurent, 2015). В эксперименте с 54 работниками сферы услуг отслеживали взгляд при показе изображений разной эмоциональной окраски. Анализ подтвердил сходство паттернов внимания при выгорании и депрессии, подразумевая общие когнитивные механизмы. Также было обнаружено, что у медсестер интенсивной терапии высокий стресс, предшествующий выгоранию, проявляется укорочением фиксаций взгляда и хаотичностью зрительных паттернов, что связано с когнитивной перегрузкой (Ahmadi и др., 2022). Глазодвигательная активность подтверждена как перспективный инструмент мониторинга стресса. Профессиональный стресс и выгорание усиливают астенопию: участники с высоким уровнем выгорания чаще жалуются на раздражение, затуманенность и утомляемость глаз, что затрудняет обработку визуальных стимулов (Ostrovsky и др., 2012).

Учитывая представленные эмпирические данные, становится очевидным, что эмоциональное выгорание оказывает не только психологическое, но и выраженное психофизиологическое воздействие, в частности на механизмы зрительной селекции и в целом регуляции внимания. Глазодвигательные показатели, отражающие характер переработки визуальной информации, приобретают в этом контексте особую диагностическую значимость, поскольку позволяют зафиксировать нарушения, обусловленные когнитивной перегрузкой, снижением мотивационного отклика и переориентацией внимания на потенциально угрожающие стимулы. Таким образом, изучение зрительных паттернов может выступать в качестве чувствительного индикатора профессионального стресса и психоэмоционального истощения.

На этом основании целесообразно обратиться к анализу окулomotorной активности именно среди педагогов как одной из наиболее уязвимых профессиональных групп, подверженных хроническому стрессу и эмоциональному выгоранию.

Материалы и методы

Целью исследования стало изучение психологических и физиологических особенностей восприятия и эмоционального реагирования у педагогов с разным уровнем эмоционального выгорания при предъявлении им эмоциогенных стимулов и задач.

Для решения исследовательских задач использовался метод окулографии, позволяющий фиксировать непроизвольное внимание человека и время реакции на значимые стимулы. Эксперимент проходил в лаборатории с использованием стационарного айтрекера Tobii Pro Spectrum (150 Hz) и экрана Eizo FlexScan EV245 (1920x1080), расстояние от глаз 53 см. Участникам демонстрировали слайды с изображениями, задания сопровождалась инструкциями (письменно и устно), движения глаз и поведение записывались. Маркеры, выделенные в исследовании Е.И. Ярошенко (Ярошенко, 2019), выступали ориентиром для выявления эмоционального выгорания.

Для сопоставления полученных психофизиологических данных с уровнем эмоционального выгорания всем респондентам был предложен тест «Опросник профессионального выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой).

В исследовании реакций педагогов с эмоциональным выгоранием на эмоциогенные стимулы выборка формировалась с учетом распределения пола в образовании (Пиньковецкая, 2022). Поскольку мужчины-педагоги составляют лишь 10—20% от общего числа, включение небольшого числа мужчин (5) не позволило бы получить надежные данные, поэтому их результаты исключили из анализа. Финальная выборка включала три контрастные группы:

- группа 1 — «студенты» (студенты педагогических специальностей вуза 1—2 курса, не имеющие опыта педагогической деятельности; 10 девушек в возрасте 18—21 года);
- группа 2 — «условно сохранные педагоги» (9 женщин-педагогов в возрасте 21—44 лет, осуществляющих педагогическую деятельность, имеющих по данным диагностики низкий или ниже среднего уровень эмоционального выгорания);
- группа 3 — «педагоги с ЭВ» (13 женщин 21—44 лет с средним или высоким уровнем эмоционального выгорания, треть из которых с полностью сформированным синдромом — эмоциональное напряжение, деперсонализация, редукция достижений).

Группы педагогов были разделены по выраженности симптомов и интегративному показателю эмоционального выгорания, что подтверждено статистически значимыми различиями по критерию Манна-Уитни (уровень значимости различий по всем шкалам менее 0,009).

В рамках лабораторного эксперимента была разработана и реализована задача, направленная на изучение психологических и физиологических особенностей восприятия и обработки эмоциональной информации у педагогов с различным уровнем эмоционального выгорания. Задача фокусировалась на изучении скорости и особенностей выбора графических символов для выражения заданных эмоций в условиях электронной коммуникации.

Стимульный материал включал 18 изображений, каждое из которых содержало нейтральный текст, указание одной из шести базовых эмоций (радость, страх, отвращение, злость, удивление, печаль) и четыре пронумерованных варианта эмодзи.

Респондентам озвучивалась (и дублировалась письменно перед заданием) инструкция: «Вам будет продемонстрирована серия текстовых сообщений, а также эмоция, которую необходимо передать посредством смайла. Вам необходимо прочитать сообщение и выбрать из предложенных вариантов подходящий смайл, который, на ваш взгляд, позволит передать заданную эмоцию. Номер смайла необходимо назвать вслух и сразу переключить слайд. Это задание на скорость». Экспериментатор регистрировал выбранные номера в протоколе, что позволяло оценить индивидуальные предпочтения и временные параметры принятия решений.

Результаты

Анализ ответов участников эксперимента показал, что в большинстве случаев респонденты всех трех контрастных групп верно распознают эмоции или выбирают эмодзи для выражения эмоций в письменной коммуникации.

При выполнении задания верные ответы даются в 66—100% случаев без статистически значимых различий по частоте правильных ответов в контрастных группах. То есть все участники эксперимента относительно легко выбирают конгруэнтные смайлы для выражения эмоций в контексте текстового сообщения. Данные представлены на рис. 1.

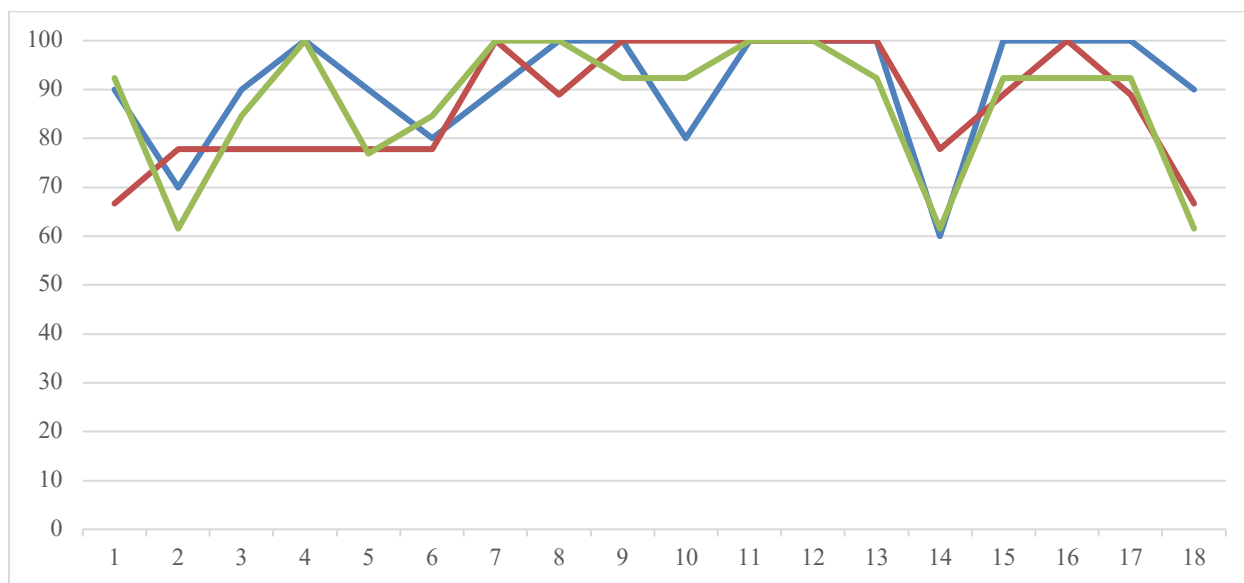


Рис. 1. Частота правильных ответов на задание в контрастных группах (синяя — «студенты», красная — «условно сохранные педагоги», зеленая — «педагоги с ЭВ») в процентах: 1—18 — номер задачи; 0—100 — проценты правильных ответов

Fig. 1. Frequency of correct answers to task in contrast groups (blue — “students”, red — “conditionally preserved teachers”, green — “teachers with emotional burnout”) in percent: 1—18 — task number; 0—100 — percentages of correct answers

Также осуществлялся анализ времени нахождения на слайдах, то есть времени, которое затрачивалось участниками эксперимента для решения каждого кейса в задании (рис. 2).

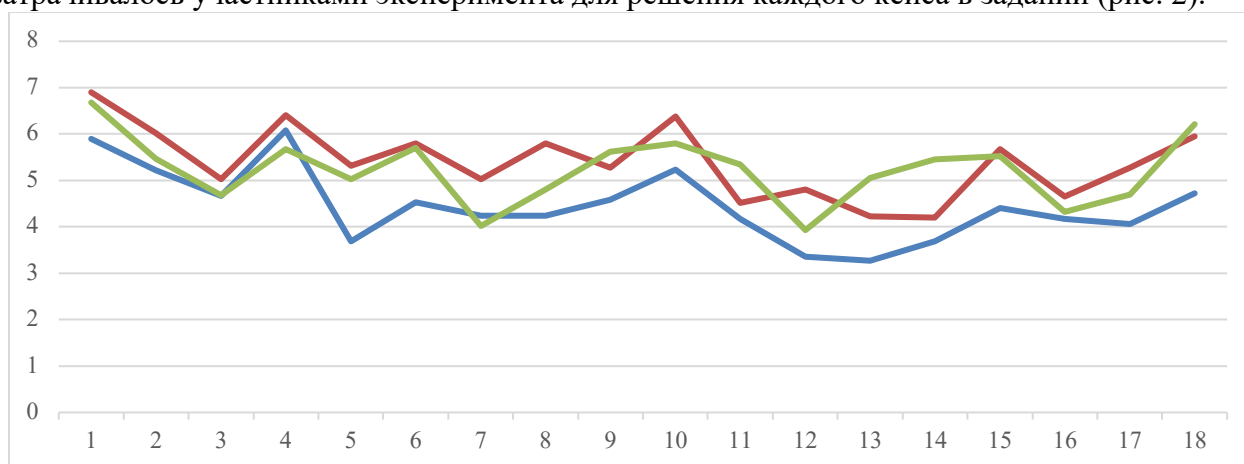


Рис 2. Медианы времени нахождения респондентов контрастных групп (синяя — «студенты», красная — «условно сохранные педагоги», зеленая — «педагоги с ЭВ») на слайде кейсов задания в секундах: 1—18 — номер задачи; 0—10 — медианные значения времени нахождения на слайде в секундах

Fig. 2. Medians of time spent by respondents in contrast groups (blue — “students”, red — “conditionally preserved teachers”, green — “teachers with emotional burnout”) on the slide with cases of task in seconds: 1—18 — task number; 0—10 — median values of time spent on the slide

Можно заметить, что на графике демонстрируется незначительный эффект обучения, когда первый кейс требует для его решения большего времени, чем последующие. Кроме того, в контрастных группах присутствует статистически значимое различие по времени прибывания на слайде кейса 14 (коэффициент Краскела-Уоллиса 7,500 при $p = 0,024$). При выполнении задачи на передачу эмоции удивления (смайлом к тексту: «Ты думаешь, он серьезно способен на это?») педагоги с эмоциональным выгоранием затрачивают существенно больше времени, чем студенты и условно сохранные педагоги. В то же время иных различий во времени пребывания на кейсах основного задания между контрастными группами обнаружено не было.

Также было проведено сравнение по времени фиксаций на зонах интереса. Для кейсов задания такими зонами были: 1) текст задачи с указанием эмоции; 2) текст, для которого нужно подобрать эмодзи для передачи эмоции; 3) вариант ответа 1 («Смайл 1»); 4) вариант ответа 2 («Смайл 2»); 5) вариант ответа 3 («Смайл 3»); 6) вариант ответа 4 («Смайл 4»). Полученные различия в контрастных группах представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

**Статистически значимые различия во времени фиксации на зонах интереса кейсов
задания в контрастных группах**

**Statistically significant differences in the time of fixations on the zones of interest of Task
cases in contrasting groups**

Показатель / Indicator	Коэффициент Краскела- Уоллиса / Kruskal- Wallis coefficient	Уровень значимости / Sig. level	Медиана времени фиксации в секундах в контрастных группах / Median fixation time in seconds in contrast groups		
			Студенты / students	Условно сохранные педагоги / Conditionally preserved teachers	Педагоги с ЭВ / Teachers with emotional burnout
Кейс 3. Смайл 2 / Case 3. Smiley 2	13,440	0,001	0,265	0,560	0,210
Кейс 3. Задача / Case 3. Task	6,799	0,033	1,070	0,340	0,450
Кейс 4. Смайл 4 / Case 4. Smiley 4	6,072	0,048	0,875	0,650	0,490
Кейс 5. Смайл 1 / Case 5. Smiley 1	9,709	0,008	0,170	0,510	0,400
Кейс 5. Текст / Case 5. Text	14,518	0,001	0,640	1,330	1,460
Кейс 6. Смайл 3 / Case 6. Smiley 3	6,922	0,031	0,145	0,370	0,250
Кейс 6. Текст / Case 6. Text	9,678	0,008	0,965	1,670	1,850
Кейс 7. Смайл 1 / Case 7. Smiley 1	6,136	0,047	0,520	0,670	0,500
Кейс 7. Текст / Case 7. Text	7,017	0,030	0,735	1,390	1,220
Кейс 8. Смайл 3 / Case 8. Smiley 3	7,391	0,025	0,125	0,310	0,240
Кейс 8. Текст / Case 8. Text	6,488	0,039	1,060	2,000	1,730
Кейс 11. Смайл 3 / Case 11. Smiley 3	8,308	0,016	0,055	0,220	0,290
Кейс 11. Текст / Case 11. Text	6,256	0,044	0,905	1,750	1,820
Кейс 12. Текст / Case 12. Text	9,018	0,011	0,770	1,080	1,400

Кейс 13. Смайл 4 / Case 13. Smiley 4	6,521	0,038	0,000	0,230	0,000
Кейс 14. Текст / Case 14. Text	8,730	0,013	0,695	1,080	0,165
Кейс 17. Смайл 2 / Case 17. Smiley 2	6,593	0,037	0,235	0,440	0,260
Кейс 17. Текст / Case 17. Text	6,766	0,034	0,945	1,810	1,560
Кейс 18. Текст / Case 18. Text	9,194	0,10	0,860	1,680	1,770

Стоит обратить внимание, что в большинстве кейсов группа «педагоги с ЭВ» имеет наибольшее время фиксации взгляда на тексте по сравнению с другими контрастными группами. Можно предположить, что при выполнении данного задания педагоги с эмоциональным выгоранием испытывают трудности в интерпретации вербальных сообщений в контексте их эмоционального наполнения.

В итоге можно отметить, что педагоги с эмоциональным выгоранием демонстрируют длительные фиксации на вербальной части сообщения при подборе невербального выражения эмоциональной нагрузки сообщения, то есть испытывают определенные трудности в интерпретации вербальных сообщений и их изначальной эмоциогенной нагрузки при отсутствии эмодзи.

Заключение

В результате лабораторного эксперимента обнаружено, что педагоги с эмоциональным выгоранием в ряде случаев затрачивают на восприятие вербальных и невербальных объектов большее количество времени, чем их условно сохраненные коллеги или студенты педагогических специальностей. Особо это касается стимулов, связанных с эмоциями страха, злости и удивления. В результате можно заключить, что педагоги с эмоциональным выгоранием, затрачивая большее количество психологических ресурсов на решение однозначных эмоциогенных задач, испытывают более существенную психологическую нагрузку, что, в свою очередь, выступает дополнительным фактором, подкрепляющим и усугубляющим их деформацию эмоциональной сферы.

Ограничения. Ограничения исследования связаны с небольшим объемом выборки и ее половым составом (только женская выборка). В дальнейшем планируется уточнение полученных результатов за счет увеличения объема выборки и исследования возможного влияния фактора пола, а также контекстуальных факторов, связанных с педагогической деятельностью.

Limitations. The limitations of the study are primarily related to the small sample size and its gender composition (exclusively female participants). Future research is planned to refine the obtained results by expanding the sample and examining the potential influence of gender, as well as contextual factors associated with pedagogical activity.

Кружкова О.В., Робин С.Д. (2025)
Особенности восприятия эмоциогенных стимулов
педагогами при эмоциональном выгорании
Вестник практической психологии образования, 22(4),
280—292.

Kruzhkova O.V., Robin S.D. (2025)
Perception of emotion-evoking stimuli in teachers
experiencing emotional burnout
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 280—292.

Список источников / References

1. Бритов, А.Н., Елисеева, Н.А., Деев, А.Д., Мирошник, Е.В., Инарокова, А.М., Дроздецкий, С.И. (2020). Синдром эмоционального выгорания и уровень стресса в производственных коллективах в России по данным популяционного проспективного исследования. *Therapy*, 6(3(37)), 46—55. <https://dx.doi.org/10.18565/therapy.2020.3.46-55>
Britov, A.N., Eliseeva, N.A., Deev, A.D., Miroshnik, E.V., Inarokova, A.M., Drozdetsky, S.I. (2020). Syndrome of emotional burnout and stress levels in industrial collectives in Russia according to data from a population-based prospective study. *Therapy*, 6(3(37)), 46—55. (In Russ.). <https://dx.doi.org/10.18565/therapy.2020.3.46-55>
2. Березина, Т.Н., Деулин, Д.В., Сечко, А.В., Розенова, М.И. (2023). Взаимосвязь профессионального выгорания с показателями возраста и характеристиками образовательной среды. *Психология и право*, 13(3), 193—210. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130314>
Berezina, T.N., Deulin, D.V., Sechko, A.V., Rozenova, M.I. (2023). Relationship between professional burnout, age indicators, and characteristics of the educational environment. *Psychology and Law*, 13(3), 193—210. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130314>
3. Гришель, П.В. (2019). Эмоциональное выгорание педагогов и когнитивные стили: возможности исследования. *Актуальные проблемы организационной психологии и психологии дорожного движения*, № 3, 47—55. URL: <https://www.elibrary.ru/cbzbgbgk> (дата обращения: 27.05.2025)
Grishel, P.V. (2019). Emotional burnout of teachers and cognitive styles: research opportunities. *Current Issues in Organizational Psychology and Traffic Psychology*, № 3, 47—55. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/cbzbgbgk> (viewd: 27.05.2025)
4. Грачева, М.А., Шалилех, С. (2023). Диагностика дислексии с использованием методов искусственного интеллекта по данным движений глаз: обзор. *Клиническая и специальная психология*, 12(3), 1—29. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120301>
Gracheva, M.A., Shalileh, S. (2023). Diagnosis of dyslexia using artificial intelligence methods based on eye movement data: A review. *Clinical and Special Psychology*, 12(3), 1—29. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120301>
5. Воробьева, И.В., Кружкова, О.В., Матвеева, А.И., Робин, С.Д. (2022). Возможные маркеры аддиктивного поведения при окулографическом исследовании. *Российский девиантологический журнал*, 2(4), 397—407. <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2022-4-397-407>
Vorobyeva, I.V., Kruzhkova, O.V., Matveeva, A.I., Robin, S.D. (2022). Potential markers of addictive behavior in eye-tracking research. *Russian Journal of Deviantology*, 2(4), 397—407. (In Russ.). <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2022-4-397-407>
6. Егорышев, С.А. (2023). Эмоциональное выгорание учителей как фактор снижения эффективности их профессиональной деятельности. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*, 23(1), 61—73. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2023-23-1-61-73>
Egoryshev, S.A. (2023). Emotional burnout of teachers as a factor of their professional

Кружкова О.В., Робин С.Д. (2025)
Особенности восприятия эмоциогенных стимулов
педагогами при эмоциональном выгорании
Вестник практической психологии образования, 22(4),
280—292.

Kruzhkova O.V., Robin S.D. (2025)
Perception of emotion-evoking stimuli in teachers
experiencing emotional burnout
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 280—292.

- inefficiency. *RUDN Journal of Sociology*, 23(1), 61—73. (In Russ.).
<https://doi.org/10.22363/2313-2272-2023-23-1-61-73>
7. Кочетков, Н.В., Маринова, Т.Ю., Орлов, В.А., Расходчикова, М.Н., Хаймовская, Н.А. (2023). Актуальные зарубежные исследования профессионального выгорания у учителей. *Современная зарубежная психология*, 12(2), 43—52.
<https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204>
Kochetkov, N.V., Marinova, T.Yu., Orlov, V.A., Raskhodchikova, M.N., Khaimovskaya, N.A. (2023). Current foreign studies of professional burnout in teachers. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 12(2), 43—52. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204>
 8. Минюрова, С.А., Воробьева, И.В., Кружкова, О.В. (2024) Эмоциональное выгорание педагога: психологические факторы риска. *Образование и наука*, 26(10), 106—130.
<https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-10-106-130>
Minyurova, S.A. Vorobyeva, I.V., Kruzhkova, O.V. (2024) Emotional burnout of a teacher: psychological risk factors. *Education and Science*, 26(10), 106—130. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-10-106-130>
 9. Пиньковецкая, Ю.С. (2022). Оценка доли мужчин в численности педагогических работников в школах. *Статистика и Экономика*, 19(2), 43—51.
<https://doi.org/10.21686/2500-3925-2022-2-43-51>
Pinkovetskaya, Y.S. (2022). Estimating the share of men among school teaching staff. *Statistics and Economics*, 19(2), 43—51. (In Russ.). <https://doi.org/10.21686/2500-3925-2022-2-43-51>
 10. Проницева, М.М. (2019). Особенности социальной перцепции у педагогов с синдромом эмоционального выгорания. *Психология и право*, 9(3), 232—244.
<https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090317>
Pronicheva, M.M. (2019). Features of social perception in teachers with emotional burnout syndrome. *Psychology and Law*, 9(3), 232—244. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090317>
 11. Ярошенко, Е.И. (2019). Применение технологии айтрекинга для выявления социально-психологических особенностей эмоционального выгорания личности. *Организационная психология*, 9(1), 96—115. URL: <https://www.elibrary.ru/vgadmh> (дата обращения: 27.05.2025)
Yaroshenko, E.I. (2019). Application of eye-tracking technology to identify socio-psychological characteristics of emotional burnout. *Organizational Psychology*, 9(1), 96—115. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/vgadmh> (viewd: 27.05.2025)
 12. Ahmadi, N., Sasangohar, F., Yang, J., Yu, D., Danesh, V., Klahn, S., Masud, F. (2022). Quantifying workload and stress in intensive care unit nurses: Preliminary evaluation using continuous eye-tracking. *Human Factors*, 66(3), 714—728.
<https://doi.org/10.1177/00187208221085335>
 13. Bianchi, R., Laurent, E. (2015). Emotional information processing in depression and burnout: an eye-tracking study. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 265(1), 27—34. <https://doi.org/10.1007/s00406-014-0549-x>

Кружкова О.В., Робин С.Д. (2025)
Особенности восприятия эмоциогенных стимулов
педагогами при эмоциональном выгорании
Вестник практической психологии образования, 22(4),
280—292.

Kruzhkova O.V., Robin S.D. (2025)
Perception of emotion-evoking stimuli in teachers
experiencing emotional burnout
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 280—292.

14. Maslach, C., Leiter, M.P. (2017). New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout. *Medical Teacher*, № 39, 160—163. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1248918>
15. Mojsa-Kaja, J., Golonka, K., Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers – Worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(1), 102—119. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.00238>
16. Ostrovsky, A., Ribak, J., Pereg, A., Gaton, D. (2012). Effects of job-related stress and burnout on asthenopia among high-tech workers. *Ergonomics*, 55(8), 854—862. <https://doi.org/10.1080/00140139.2012.681808>
17. Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325—327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>

Информация об авторах

Ольга Владимировна Кружкова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (ФГАОУ ВО УрФУ), заведующий лабораторией перспективных социосредовых исследований, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2569-8789>, e-mail: galiat1@yandex.ru

Сергей Дмитриевич Робин, лаборант лаборатории перспективных социосредовых исследований, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-2569-8789, e-mail: robinseryi@gmail.com

Information about the authors

Olga Vladimirovna Kruzhkova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology at the Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (UrFU), Head of the Laboratory for Advanced Socio-Environmental Research, Ural State Pedagogical University (USPU), Ekaterinburg, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2569-8789>, e-mail: galiat1@yandex.ru

Sergei Dmitrievich Robin, Laboratory Assistant at the Laboratory for Advanced Socio-Environmental Research, Ural State Pedagogical University (USPU), Ekaterinburg, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-1920-4834, e-mail: robinseryi@gmail.com

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в разработку исследования, обработку его результатов и написание текста статьи.

Кружкова О.В., Робин С.Д. (2025)
Особенности восприятия эмоциогенных стимулов
педагогами при эмоциональном выгорании
Вестник практической психологии образования, 22(4),
280—292.

Kruzhkova O.V., Robin S.D. (2025)
Perception of emotion-evoking stimuli in teachers
experiencing emotional burnout
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 280—292.

Contribution of the authors

The authors contributed equally to the development of the study, data analysis, and the writing of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 27.06.2025
Поступила после рецензирования 27.10.2025
Принята к публикации 05.11.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.06.27
Revised 2025.10.27
Accepted 2025.11.05
Published 2025.12.26

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ | PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS IN WORK WITH DIVERSE CATEGORIES OF CHILDREN

Научная статья | Original paper

Современные тенденции в изучении эмоционального выгорания педагогов в психологии и нейронауках

З.В. Луковцева✉

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская
Федерация

✉ sverchokk@list.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Не менее 25% педагогов имеют синдром эмоционального выгорания (СЭВ), признанный главной причиной кадрового дефицита в педагогической среде. При этом исследования психологических проявлений и мозговых механизмов СЭВ остаются неоднородными по методологии и результатам. **Целью** обзора стало составление характеристики основных направлений и результатов исследований СЭВ педагогов. **Исследовательские вопросы.** Обсуждаются теоретические модели выгорания современных педагогов и его связь со стажем преподавания. Систематизируются основные психологические характеристики педагогов, трактуемые как протективные по отношению к СЭВ. **Методы и материалы.** Материалом для анализа стали современные зарубежные и отечественные публикации, посвященные психологическим аспектам проблемы СЭВ и его мозговым механизмам. **Результаты.** Современные исследования СЭВ в основном базируются на «модели несоответствия» и «стрессовой» модели, в разработке которых сложились разные тенденции. Приверженцы первой модели отдают предпочтение психодиагностическому арсеналу, сторонники второй — методам нейронаук. Нами обобщены некоторые особенности выгорания у молодых педагогов, обладателей среднего стажа и их пожилых коллег, обнаружены указания на нелинейность связи педагогического стажа и СЭВ. Определено, что протективную по отношению к СЭВ роль современные ученые приписывают эмоциональной устойчивости педагога, психологическому благополучию и самоэффективности. **Заключение.** Анализ тенденций, сложившихся в изучении СЭВ педагогов, позволяет считать главной исследовательской перспективой интеграцию нейровизуализационных

Луковцева З.В. (2025)
Современные тенденции в изучении эмоционального
выгорания педагогов в психологии и нейронауках
Вестник практической психологии образования, 22(4),
293—305.

Lukovtseva Z.V. (2025)
Current trends in the study of teacher burnout in
psychology and neurosciences
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 293—305.

исследований с выявлением биомаркеров СЭВ, его нейropsychологических коррелятов и психологических (эмоциональных, поведенческих и пр.) проявлений. Необходимо также расширение опыта лонгитюдных исследований СЭВ и применения формирующего эксперимента.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагоги, профессиональный стресс, теоретические модели выгорания, мозговые механизмы выгорания, протективные факторы

Для цитирования: Луковцева, З.В. (2025). Современные тенденции в изучении эмоционального выгорания педагогов в психологии и нейронауках. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 293—305. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220418>

Current trends in the study of teacher burnout in psychology and neurosciences

Z.V. Lukovtseva✉

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ sverchokk@list.ru

Abstract

Context and relevance. At least 25% of teachers have burnout syndrome (BS), which is recognized as the main cause of personnel shortages in the teaching environment. At the same time, studies of the psychological manifestations and brain mechanisms of BS remain heterogeneous in methodology and results. **The purpose** of the review was to compile a description of the main directions and results of research on BS for teachers. Research questions. Theoretical models of burnout of modern teachers and its relationship with teaching experience are discussed. The main psychological characteristics of teachers are systematized, interpreted as protective in relation to BS. **Methods and materials.** The material for the analysis was modern foreign and domestic publications devoted to the psychological aspects of the BS problem and its brain mechanisms. **Results.** Modern BS studies are mainly based on the “mismatch model” and the “stress” model, in the development of which different trends have developed. Adherents of the first model prefer a psychodiagnostic arsenal, supporters of the second — methods of neuroscience. We have summarized some features of burnout among young teachers, middle-aged teachers and their elderly colleagues, found indications of the non-linearity of the connection between pedagogical experience and BS. It has been determined that modern scientists attribute a protective role in relation to BS to the emotional stability of the teacher, psychological well-being and self-efficacy. **Conclusion.** The analysis of trends in the study of BS by teachers makes it possible to consider the integration of neuroimaging studies with the identification of biomarkers of BS, its neuropsychological correlates and psychological (emotional, behavioral, etc.) manifestations as the main research

perspective. It is also necessary to expand the experience of longitudinal studies of BS and the use of a formative experiment.

Keywords: burnout, educators, occupational stress, theoretical models of burnout, brain mechanisms of burnout, protective factors

For citation: Lukovtseva, Z.V. (2025). Current trends in the study of teacher burnout in psychology and neurosciences. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 293—305. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220418>

Введение

Педагоги образуют когорту, на примере которой синдром эмоционального выгорания (СЭВ) изучается все более активно. Профессиональный стресс выявляется примерно у 20% трудоспособных европейцев, выступая главной причиной временной нетрудоспособности (Безрукова, Микеров, 2022). Совокупная распространенность профессионального стресса и депрессии у преподавателей достигает 80—90%, на депрессию в чистом виде приходится около 20%, на повышенную тревожность — 40% (Agyarong et al., 2022; Silva, Bolsoni-Silva, Loureiro, 2018). СЭВ признан важнейшей детерминантой кадрового дефицита в педагогической среде (Березина и др., 2023). Он диагностируется более чем у четверти современных педагогов, а по некоторым сведениям даже у 70—90%, а доля тяжелого СЭВ составляет примерно 5%. Кроме того, СЭВ более характерен для педагогов-женщин (Водяха и др., 2024; Szeliga-Duchnowska, 2016).

Перечень факторов СЭВ педагогов уточняется по мере появления новых подходов и технологий. Социально-демографические, организационные и иные предикторы СЭВ, его компоненты и фазы изучаются и в рамках нейронаук. Благодаря таким исследованиям выявлен ряд мозговых механизмов, специфичных для СЭВ и, напротив, объединяющих его с похожими состояниями, а традиционная триада компонентов СЭВ «эмоциональное истощение — деперсонализация — редукция личностных достижений» дополнена когнитивными, соматовегетативными и иными симптомами (Березина, 2023; Madigan et al., 2023).

Цель обзора — систематизация основных направлений и результатов исследований СЭВ педагогов за последние годы. Мы выделим теоретические модели выгорания педагогов, его динамические особенности и индивидуально-психологические характеристики, трактуемые как протективные по отношению к СЭВ, уделяя особое внимание мозговым механизмам выгорания. Выгорание работников специальных и инклюзивных образовательных учреждений заслуживает отдельного рассмотрения, и соответствующие публикации охвачены не будут.

Материалы и методы

Материалом для анализа послужили исследования психологических аспектов проблемы СЭВ и его мозговых механизмов; ресурсы: “ScienceDirect” (<https://www.sciencedirect.com>), “PubMed” (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov>), “eLIBRARY.RU” (<https://www.elibrary.ru>) и “Google Scholar” (<https://scholar.google.com>); ключевые слова: «выгорание», «эмоциональное выгорание», «синдром эмоционального выгорания», «теоретические модели выгорания», «профессиональный стресс», «нейронауки», «нейровизуализация», «мозговые механизмы».

Луковцева З.В. (2025)
Современные тенденции в изучении эмоционального
выгорания педагогов в психологии и нейронауках
Вестник практической психологии образования, 22(4),
293—305.

Lukovtseva Z.V. (2025)
Current trends in the study of teacher burnout in
psychology and neurosciences
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 293—305.

Для поиска релевантных публикаций ключевые слова вводились на русском или английском языках по отдельности и в сочетании друг с другом, а также со словами «педагоги», «преподавание». Мы сосредоточились на публикациях за последние 5 лет, но приняли во внимание и несколько более ранних работ, важных для раскрытия темы (Майстренко, Майстренко, 2017; Chow et al., 2018; Leiter, Maslach, 2016; Silva, Bolsoni-Silva, Loureiro, 2018).

Результаты

Теоретические модели выгорания в педагогической деятельности

Существенная часть интерпретаций механизмов СЭВ педагогов строится вокруг идеи несоответствия, расхождения, противоречий («**модель несоответствия**»). Иногда СЭВ связывают с невозможностью принятия самостоятельных решений, несмотря на наличие необходимых компетенций. Известно, что директивная позиция администрации образовательного учреждения сопряжена с усугублением такого проявления СЭВ, как эмоциональное истощение. Что касается редукции личностных достижений педагога, то она ассоциирована с отсутствием согласия в коллективе, деперсонализация же — с восприятием себя как профессионально неуспешного человека, а коллег — как людей циничных (Березина и др., 2023; Мурафа, Баркова, Карпенко, 2024). При этом у преподавателей с неустроенностью в базовых сферах (например, в семейных отношениях) и несформированной идентичностью уровень СЭВ особенно высок (Pronin et al., 2021; Xie et al., 2022). СЭВ понимают и как следствие несовпадения ожиданий/притязаний с реальной ситуацией; условия деятельности могут не соответствовать размеру оплаты труда, индивидуальным особенностям преподавателя (Кочетков и др., 2023; Погребная, 2021; Fynes-Clinton et al., 2022; Wang, Gao, Wang, 2024). Выраженность СЭВ возрастает при недовольстве организационной, содержательной и коммуникативной сторонами работы, особенно в части отношений с родителями учеников и администрацией (Березина и др., 2023; Крушельницкая и др., 2024). Не случайно преподаватели, ощущающие себя достаточно реализованными в личностном плане, редко сообщают о признаках депрессии (Silva, Bolsoni-Silva, Loureiro, 2018). Будучи фактически сверхвовлеченными в работу, в эмоционально-смысловом плане преподаватели ориентированы скорее на себя и коллег, чем на учеников и их семьи. Материальная мотивация зачастую оказывается основным фактором готовности к работе, уступая соображениям «служения педагогике» (Березина и др., 2023; Волкова, 2022; Волкова, 2025; Крушельницкая и др., 2024; Мурафа, Баркова, Карпенко, 2024).

Интересно, что такой компонент СЭВ, как деперсонализация, редко бывает изолированно высоким. Деперсонализации сопутствуют выраженное эмоциональное истощение и/или редукция личностных достижений, а ранним ее предиктором считаются коммуникативные проблемы (Xie et al., 2022). Преподаватели с высоким эмоциональным интеллектом более устойчивы к профессиональному стрессу и СЭВ, имеют более здоровые межличностные отношения, дольше сохраняют когнитивную активность и здоровье (Волкова, 2022; Chen, Lin, Lin, 2024).

Существует «**стрессовая**» модель СЭВ, основанная на представлениях о нем как следствии хронификации профессионального стресса. Здесь особое внимание уделяется мозговым механизмам выгорания. Результаты диагностики выгорания с помощью опросников могут искажаться субъективностью и установочным поведением обследуемых, что подтверждает

Луковцева З.В. (2025)
Современные тенденции в изучении эмоционального
выгорания педагогов в психологии и нейронауках
Вестник практической психологии образования, 22(4),
293—305.

Lukovtseva Z.V. (2025)
Current trends in the study of teacher burnout in
psychology and neurosciences
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 293—305.

важность учета мозговых механизмов и биомаркеров СЭВ (Безрукова, Микеров, 2022). Выявлена прямая связь депрессии и тревожности с эмоциональным истощением (Sánchez-Narváez, Velasco-Orozco, Pérez-Archundia, 2023). Иногда депрессию рассматривают как связанную со всеми компонентами СЭВ (Silva, Bolsoni-Silva, Loureiro, 2018). Уточнение критериев дифференциальной диагностики СЭВ требует его сравнения с похожими состояниями на основе биомаркеров стрессоустойчивости с привлечением клинических и доклинических выборок при обязательном учете социально-средовых условий (Paribello et al., 2024).

Активно изучается работа лимбической системы у выгорающих педагогов посредством идентификации соответствующих биомаркеров (Chow et al., 2018), ведь лимбические дисфункции обуславливают нарушения регуляции эмоций. К нейрофизиологическим коррелятам эмоциональной дисрегуляции относятся также сверхактивация регуляторных структур (вероятно, компенсаторная) и запаздывание вовлечения гиппокампа. Смоделировать ускорение гиппокампальной активации помогают задания на поиск/подсчет эмоционально негативных слов, связанных с педагогической деятельностью. Подобные задания активируют также зрительную кору и задний ассоциативный комплекс, но это справедливо лишь для тех, кто испытывает затруднения в распознавании эмоций по лицам (Fynes-Clinton et al., 2022). По другим данным, префронтальная кора и островок обеспечивают концентрацию на переживаниях, возникающих при восприятии негативно окрашенных изображений, но эти же структуры активируются и при отвлечении внимания от самих отрицательных эмоций и соответствующих стимулов. Роль регуляторных структур в когнитивной переоценке негативного опыта становится однозначной лишь при одновременной активации затылочной коры (Riesck et al., 2024). Эти данные говорят о важности дальнейшего изучения совместной работы передних (регуляторных) и задних отделов коры при столкновении с профессионально значимыми стимулами разной эмоциональной окрашенности.

Выгоранию сопутствует нарастание доминирования правого полушария с формированием там застойных очагов возбуждения при одновременном угнетении активности левого, а также ослабление межполушарных связей. Этому сопутствуют тенденции к негативной оценке своего эмоционального и физического состояния, жизненных и профессиональных перспектив, проблемы с эмоциональным интеллектом, что в совокупности повышает риск формирования аддикций (Pronin et al., 2021). Изучение роли эмоциональной реактивности и регуляции эмоций в генезе выгорания тем более важно, что, в отличие от синдрома хронической усталости, СЭВ развивается на фоне профессионального стресса с преобладанием эмоциональных факторов, а не простой перегрузки. Умея тонко распознавать эмоции, педагоги уступают другим когортам по способности к управлению эмоциями. Понятным, таким образом, становится превалирование у педагогов негативных эмоций в эмоциональном спектре и оценке своего состояния (Березина и др., 2023; Волкова, 2022; Волкова, 2025; Крушельницкая и др., 2024; Мурафа, Баркова, Карпенко, 2024).

Современные исследования выгорания у педагогов с разным стажем

Лонгитюдные исследования выгорания редко продолжаются более года (Madigan et al., 2023), зато они демонстрируют изменения как отдельных показателей СЭВ, так и его профилей. Индивидуальные конфигурации профилей могут меняться буквально в течение 2—3 лет (Leiter, Maslach, 2016; Xie et al., 2022). В трехлетнем лонгитюде, охватившем более

Луковцева З.В. (2025)
Современные тенденции в изучении эмоционального
выгорания педагогов в психологии и нейронауках
Вестник практической психологии образования, 22(4),
293—305.

Lukovtseva Z.V. (2025)
Current trends in the study of teacher burnout in
psychology and neurosciences
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 293—305.

3700 учителей начальных классов, выделено, однако, шесть относительно стабильных профилей СЭВ и прослежены их связи с отдельными компонентами данного синдрома (Xie et al., 2022).

Современные данные позволяют считать особым 10—15-летний «рубеж стажа», знаменующий окончание адаптации и переход к восприятию преподавания как рутинного процесса. **Молодых педагогов**, не достигших данного рубежа, отличает преобладание средней степени выгорания. В структуре СЭВ преобладают переживание психотравмирующих обстоятельств (симптом фазы «Напряжение»), неадекватное избирательное эмоциональное реагирование и редукция профессиональных обязанностей (симптомы фазы «Резистенция»), психосоматические и психовегетативные нарушения (симптом фазы «Истощение»); наименования симптомов и фаз приведены по опроснику В.В. Бойко. Субъективно значимыми стрессорами выступают плохое поведение учащихся, дискомфортная организация учебного процесса, ощущение своей некомпетентности, а главными коррелятами СЭВ — пессимизм и недостаточность исполнительных функций, но только если последняя наблюдалась и до начала работы. Дополнительно осложняет ситуацию внешняя атрибуция проблем (Брекина, Солдатов, 2024; MacCormack, Brenner, 2025; Szeliga-Duchnowska, 2016).

У педагогов со стажем в 10—15 лет и более, но не достигших пенсионного возраста (**обладателей среднего стажа**), преобладает низкий уровень выгорания с преобладанием эмоционального истощения. Такие педагоги часто сообщают о нарастающем эмоциональном отчуждении, дефиците энергии, нежелании ходить на работу. Среди субъективно значимых факторов выгорания появляются неблагоприятный психологический климат в коллективе, отсутствие социальной поддержки и недостаточная оплата труда, что обуславливает очень низкий уровень личностной реализации (Березина, 2023; Брекина, Солдатов, 2024; Silva, Bolsoni-Silva, Loureiro, 2018; Szeliga-Duchnowska, 2016). Вероятность соматизации профессионального стресса и СЭВ коррелирует здесь с пассивностью в стрессовом реагировании, выраженностью аутодеструктивного поведения (например, в виде нездорового питания), слабостью иммунитета. Тяжесть СЭВ прямо связана с биологическим возрастом, но не с календарным (Березина, 2023; Madigan et al., 2023). Данные о соматовегетативных коррелятах профессионального стресса и СЭВ неоднородны (Безрукова, Микеров, 2022; Катаманова и др., 2021), но можно уверенно считать СЭВ связанным как с симптомами по типу органических неврозов, так и с психосоматозами (Майстренко, Майстренко, 2017; Madigan et al., 2023). Интенсификация проявлений СЭВ и особенно эмоционального истощения сопряжена у педагогов со средним стажем с инсомниями по типу прерывистости сна и дневной сонливости (Sánchez-Narváez, Velasco-Orozco, Pérez-Archundia, 2023). Вероятно, в перспективе будут выделены сомнологические профили СЭВ, что позволит уточнить картину роли энергетических структур мозга в реагировании на профессиональный стресс.

Пожилые педагоги считают основной своей проблемой организационную перегрузку. В структуре СЭВ преобладают деперсонализация и эмоциональное истощение, а редукция личностных достижений имеет наибольшую индивидуальную вариабельность. Противоречия между имеющимися компетенциями и необходимостью приспосабливаться к новым стандартам и технологиям повышают риск выгорания (Погребная, 2021). Пожилые педагоги уступают молодым в направленности на бесконфликтное общение, уровнях саморегуляции и

Луковцева З.В. (2025)
Современные тенденции в изучении эмоционального
выгорания педагогов в психологии и нейронауках
Вестник практической психологии образования, 22(4),
293—305.

Lukovtseva Z.V. (2025)
Current trends in the study of teacher burnout in
psychology and neurosciences
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 293—305.

позитивности самоотношения, но имеют более выраженную гуманистическую направленность и чаще оценивают свою работу как эффективную (Фетисов, Горбунова, 2023; Prokhorov et al., 2020). Более старший возраст в совокупности с наличием семьи и детей трактуется как предиктор сохранения психологического благополучия (Волкова, 2025); некоторые зарубежные авторы также считают выгорание пожилых педагогов отнюдь не самым высоким (Szeliga-Duchnowska, 2016). Большой вклад в понимание динамики проявлений выгорания в разных профессиональных группах и, в частности, среди преподавателей вносят медицинские исследования связи возраста, стажа и СЭВ (Крушельницкая и др., 2024).

Психологические характеристики педагога как возможные протективные факторы по отношению к СЭВ

Условия, снижающие вероятность выгорания, отчасти можно определить по картине факторов риска; так, прямая связь СЭВ и эмоциональной дисрегуляции позволяет думать о протективной роли **эмоциональной устойчивости**. Это предположение подтверждается метаанализом исследований за последние 30 лет с совокупным участием 5200 педагогов (Wang, Gao, Wang, 2024). Выявлены такие детерминанты эмоциональной устойчивости преподавателей, как эмоциональная компетентность, преобладание внутриличностной профессиональной мотивации в сочетании с позитивным перфекционизмом, ориентированность на реализацию собственного потенциала (Водяха и др., 2024). Хотя первую позицию в этом рейтинге занимают коммуникативные качества, соответствующий компонент является не самым выраженным в структуре психологического благополучия педагога (Волкова, 2022).

Уровень **психологического благополучия** в педагогических выборках не отличается от общепопуляционного, но именно на примере педагогов была разработана модель психологического благополучия в профессиональной деятельности (Волкова, 2025). Соответствующие исследования базируются на положениях позитивной нейронауки, трактующей нейрофизиологические основы психологического благополучия в рамках модели VIA (“Values In Action”). Современная российская версия VIA включает «квартет психологической жизнестойкости» — любознательность, энергичность, оптимизм, благодарность (Реан и др., 2024). На основе другой модели психологического благополучия педагогов разработан опросник PERMA-Profilер («положительные эмоции» (P), «вовлеченность» (E), «отношения» (R), «смысл» (M) и «достижения» (A)). Применение PERMA-Profilер подтверждает, что педагогов отличает особая вовлеченность в работу, в их эмоциональном спектре преобладают негативные эмоции и реже наблюдается положительная оценка своего здоровья, а коррелятами психологического благополучия выступают отношение к школе и вовлеченность в ее деятельность, удовлетворенность профессией, условиями и эффективностью работы (Волкова, 2022; Волкова, 2025). В экспериментах по преодолению СЭВ через повышение уровня психологического благополучия модель PERMA дополняется измерением Н («здоровье»), а основной акцент делается на вовлеченности, отношениях и положительных эмоциях (Avola et al., 2025).

Еще одной характеристикой педагога, протективная роль которой в отношении СЭВ признана современными авторами, является **самоэффективность**. Высокой самоэффективности, а с ней и снижению риска выгорания, сопутствуют предпочтение

Луковцева З.В. (2025)
Современные тенденции в изучении эмоционального
выгорания педагогов в психологии и нейронауках
Вестник практической психологии образования, 22(4),
293—305.

Lukovtseva Z.V. (2025)
Current trends in the study of teacher burnout in
psychology and neurosciences
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 293—305.

конструктивных стратегий совладания (Крушельницкая и др., 2024) и хороший эмоциональный интеллект (Chen, Lin, Lin, 2024).

Обсуждение результатов

Приверженцев основных теоретических моделей СЭВ педагогов можно найти и среди российских, и среди зарубежных авторов. В рамках «модели несоответствия» выгорание связывают с расхождениями между реальным положением вещей и тем, которое необходимо для психологически безопасной и эффективной работы. Например, речь может идти о несовпадении индивидуально-психологических особенностей педагога и требований, предъявляемых администрацией. «Стрессовая» модель основана на представлениях о СЭВ как о следствии хронификации профессионального стресса, причем соответствующие механизмы рассматриваются с позиций нейронаук. Названные модели различаются по методологии и методике изучения СЭВ. В рамках первой модели увеличение массива данных происходит при сохранении традиционного психодиагностического подхода, а в разработку второй включаются новые технологии, обеспечивающие объективное изучение мозговых механизмов выгорания.

Связь проявлений СЭВ со стажем и возрастом преподавателя сложно опосредована. Согласно современным данным, неблагоприятными с точки зрения риска выгорания у молодых педагогов являются пессимизм, недостаточность исполнительных функций, экстернальность. Выгорание более опытных педагогов является сравнительно менее выраженным, и оно сопряжено с нарастающим соматовегетативным неблагополучием.

Расширяется круг исследований СЭВ преподавателей в свете представлений о возможных протективных факторах выгорания. Основной массив работ такого рода демонстрирует лишь корреляции между показателями эмоциональной устойчивости, психологического благополучия, самоэффективности преподавателя и проявлениями СЭВ, но описан и опыт преодоления выгорания посредством, например, повышения уровня психологического благополучия.

Заключение

Психологические механизмы, факторы риска СЭВ педагога и протективные факторы изучаются разными способами в зависимости от того, какую модель выгорания считает корректной тот или иной исследователь. Основной массив данных о мозговых механизмах выгорания получен в зарубежной практике, но в последние годы и отечественные авторы присоединяются к разработке соответствующих вопросов. При планировании дальнейших исследований стоит учитывать, что разные отделы мозга изучены в связи с СЭВ неодинаково; относительно ясна роль регуляторных и энергетических структур, но вопрос о роли образований, задействованных в переработке информации, остается дискуссионным.

Эмпирическая база для построения динамической картины СЭВ не является достаточной в силу краткости существующих лонгитюдных исследований, причем наиболее противоречивыми остаются данные по педагогам пенсионного возраста. Также хотелось бы указать на практическую необходимость продолжения лонгитюдного изучения динамики профилей СЭВ.

Луковцева З.В. (2025)
Современные тенденции в изучении эмоционального
выгорания педагогов в психологии и нейронауках
Вестник практической психологии образования, 22(4),
293—305.

Lukovtseva Z.V. (2025)
Current trends in the study of teacher burnout in
psychology and neurosciences
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 293—305.

К протективным по отношению к СЭВ психологическим характеристикам педагога сегодня относят эмоциональную устойчивость, психологическое благополучие и самоэффективность. Расширение подобного опыта (главным образом, за счет исследований с применением формирующего эксперимента) видится еще одним направлением дальнейшего изучения эмоционального выгорания преподавателей.

Список источников / References

1. Безрукова, Г.А., Микеров, А.Н. (2022). Биомаркеры хронического профессионального стресса (обзор литературы). *Гигиена и санитария*, 101(6), 649—654. <https://doi.org/10.47470/0016-9900-2022-101-6-649-654>
Bezrukova, G.A., Mikerov, A.N. (2022). Biomarkers of chronic occupational stress (literature review). *Hygiene and sanitation*, 101 (6), 649—654. (In Russ.). <https://doi.org/10.47470/0016-9900-2022-101-6-649-654>
2. Березина, Т.Н., Деулин, Д.В., Сечко, А.В., Розенова, М.И. (2023). Взаимосвязь профессионального выгорания с показателями возраста и характеристиками образовательной среды. *Психология и право*, 13(3), 193—210. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130314>
Berezina, T.N., Deulin, D.V., Sechko, A.V., Rosenova, M.I. (2023). Relationship of occupational burnout with age indicators and characteristics of the educational environment. *Psychology and law*, 13(3), 193—210. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130314>
3. Брекина О.В., Солдатов Д.В. (2024). Исследование психических состояний современных российских педагогов. *Проблемы современного педагогического образования*, 85(1), 395—397. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75995101> (дата обращения: 04.09.2025).
Brekina O.V., Soldatov D.V. (2024). Research on the mental states of modern Russian teachers. *Problems of modern pedagogical education*, 85 (1), 395—397. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75995101> (viewd: 04.09.2025).
4. Водяха, С.А., Водяха, Ю.Е., Югова, Е.А., Галагузова, Ю.Н. (2024). Предикторы эмоциональной устойчивости педагогов. *Педагогическое образование в России*, № 6, 333—341. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80257771> (дата обращения: 04.09.2025).
Vodyakha, S.A., Vodyakha, Yu.E., Yugova, E.A., Galaguzova, Yu.N. (2024). Predictors of educators' emotional resilience. *Pedagogical education in Russia*, No. 6, 333—341. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80257771> (viewd: 04.09.2025).
5. Волкова, Е.Н. (2022). Личностные особенности учителя XXI века: анализ эмпирических исследований проблемы. *Образование и наука*, 24(3), 126—157. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-3-126-157>
Volkova, E.N. (2022). Personal characteristics of a teacher of the XXI century: analysis of empirical studies of the problem. *Education and science*, 24(3), 126—157. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-3-126-157>

Луковцева З.В. (2025)

Современные тенденции в изучении эмоционального выгорания педагогов в психологии и нейронауках
Вестник практической психологии образования, 22(4), 293—305.

Lukovtseva Z.V. (2025)

Current trends in the study of teacher burnout in psychology and neurosciences
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 293—305.

6. Волкова, Е.Н. (2025). Психологическое благополучие школьного учителя: предикторы и корреляты модели PERMA. *Психологическая наука и образование*, 30(2), 73—86.
<https://doi.org/10.17759/pse.2025300206>
Volkova, E.N. (2025). Psychological well-being of the school teacher: predictors and correlates of the PERMA model. *Psychological Science and Education*, 30 (2), 73—86. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/pse.2025300206>
7. Катаманова, Е.В., Тихонова, И.В., Кодинец, И.Н., Ковальчук, Н.В., Павленко, Н.А. (2021). Оценка состояния здоровья педагогов общеобразовательных школ. *Гигиена и санитария*, 100(12), 1423—1429. <https://doi.org/10.47470/0016-9900-2021-100-12-1423-1429>
Katamanova, E.V., Tikhonova, I.V., Kodinets, I.N., Kovalchuk, N.V., Pavlenko, N.A. (2021). Assessment of the health status of teachers of secondary schools. *Hygiene and sanitation*, 100(12), 1423—1429. (In Russ.). <https://doi.org/10.47470/0016-9900-2021-100-12-1423-1429>
8. Кочетков, Н.В., Маринова, Т.Ю., Орлов, В.А., Расходчикова, М.Н., Хаймовская, Н.А. (2023). Актуальные зарубежные исследования профессионального выгорания у учителей. *Современная зарубежная психология*, 12(2), 43—52.
<https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204>
Kochetkov, N.V., Marinova, T.Yu., Orlov, V.A., Raskhatchikova, M.N., Khaimovskaya, N.A. (2023). Relevant foreign research on professional burnout among teachers. *Modern foreign psychology*, 12(2), 43—52. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204>
9. Крушельницкая, О.Б., Кочетков, Н.В., Маринова, Т.Ю., Орлов, В.А., Расходчикова, М.Н., Хаймовская, Н.А. (2024). Личностные факторы профессионального выгорания у школьных учителей. *Консультативная психология и психотерапия*, 32(1), 139—157.
<https://doi.org/10.17759/cpp.2024320107>
Krushelnitskaya, O.B., Kochetkov, N.V., Marinova, T.Yu., Orlov, V.A., Raskhatchikova, M.N., Khaimovskaya, N.A. (2024). Personal factors of professional burnout in school teachers. *Consultative psychology and psychotherapy*, 32(1), 139—157. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/cpp.2024320107>
10. Майстренко, В.И., Майстренко, Е.В. (2017). Динамика параметров квазиаттракторов вектора состояния организма педагогов при формировании симптомов фазы «Резистенции» синдрома профессионального выгорания. *Вестник новых медицинских технологий*, 24(1), 21—28. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28839471> (дата обращения: 04.09.2025).
Maistrenko, V.I., Maistrenko, E.V. (2017). Dynamics of parameters of quasiattractors of the state vector of the teachers' body during the formation of symptoms of the “Resistance” phase of the professional burnout syndrome. *Bulletin of New Medical Technologies*, 24 (1), 21—28. (In Russ.). . URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28839471> (viewd: 04.09.2025).
11. Мурафа, С.В., Баркова, Н.Н., Карпенко, А.В. (2024). Проблемы эмоционального выгорания преподавателей высшей школы и практические пути их решения. *Вестник практической психологии образования*, 21(2-3), 104—114.
<https://doi.org/10.17759/bppe.2024210213>
Murafa, S.V., Barkova, N.N., Karpenko, A.V. (2024). Problems of emotional burnout of

Луковцева З.В. (2025)
Современные тенденции в изучении эмоционального
выгорания педагогов в психологии и нейронауках
Вестник практической психологии образования, 22(4),
293—305.

Lukovtseva Z.V. (2025)
Current trends in the study of teacher burnout in
psychology and neurosciences
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 293—305.

- teachers of higher education and practical ways to solve them. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, T. 21, No. 2—3, 104—114. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210213>
12. Погребная, О.С. (2021). Психосоматические расстройства личности в период переживания педагогом профессионального кризиса. В: И.В. Белашева, А.С. Лукьянов (Ред.), *Психологическое здоровье личности: теория и практика: Сб. статей Международной научно-практической конференции* (с. 173—177). Ставрополь: Изд-во СКФУ. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47365002> (дата обращения: 10.05.2025). Pogrebnaya, O.S. (2021). Psychosomatic personality disorders during the teacher's experience of a professional crisis. In: I.V. Belasheva, A.S. Lukyanov (ed.), *Psychological health of the individual: theory and practice: Sat. articles of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 173—177). Stavropol: Publishing House of NCFU. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47365002> (viewd: 10.05.2025).
 13. Реан, А.А., Шевченко, А.О., Ставцев, А.А., Линьков, А.Л. (2024). Позитивная нейронаука – анализ направлений исследований нового интегративного подхода. *Российский психологический журнал*, 21(3), 250—263. <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.3.14>
Rean, A.A., Shevchenko, A.O., Stavtsev, A.A., Linkov, A.L. (2024). Positive neuroscience - an analysis of the directions of research of a new integrative approach. *Russian Psychological Journal*, 21 (3), 250—263. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.3.14>
 14. Фетисов, А.С., Горбунова, Н.В. (2023). Психологическое здоровье педагога как фактор профессионального долголетия. *Перспективы науки и образования*, 2(62), 500—516. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.29>
Fetisov, A.S., Gorbunova, N.V. (2023). The psychological health of the teacher as a factor in professional longevity. *Perspectives on Science and Education*, 2 (62), 500—516. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.29>
 15. Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a *scoping review*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
 16. Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., Pentikäinen V. (2025). Interventions to teacher well-being and burnout: *scoping review*. *Educational Psychology Review*, 37(1), 1—11. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2>
 17. Chen, J., Lin, C., Lin, F. (2024). The interplay among EFL teachers' emotional intelligence and self-efficacy and burnout. *Acta psychologica*, № 248, 104364. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104364>
 18. Chow, Y., Masiak, J., Mikołajewska, E., Mikołajewski, D., Wójcik, G. M., Wallace, B., Eugene, A., Olajossy, M. (2018). Limbic brain structures and burnout-A systematic review. *Advances in medical sciences*, 63(1), 192—198. <https://doi.org/10.1016/j.advms.2017.11.004>
 19. Fynes-Clinton, S., Sherwell, C., Ziaei, M., York, A., O'Connor, E. S., Forrest, K., Flynn, L., Bower, J., Reutens, D., Carroll, A. (2022). Neural activation during emotional interference corresponds to emotion dysregulation in stressed teachers. *NPJ science of learning*, 7(1), 5. <https://doi.org/10.1038/s41539-022-00123-0>

Луковцева З.В. (2025)
Современные тенденции в изучении эмоционального
выгорания педагогов в психологии и нейронауках
Вестник практической психологии образования, 22(4),
293—305.

Lukovtseva Z.V. (2025)
Current trends in the study of teacher burnout in
psychology and neurosciences
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 293—305.

20. Leiter, M.P., Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: a new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, № 3, 89—100.
<https://doi.org/10.1016/J.BURN.2016.09.001>
21. MacCormack, J.W.H., Brenner, C.A. (2025). The impact of executive function on stress, difficulties, and teaching behaviours of pre-service teachers on their first practicum placement. *International Journal of Educational Research Open*, Vol. 9, 100487.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100487>
22. Madigan, D.J., Kim, L.E., Glandorf, H.L., Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: a systematic review. *International Journal of Educational Research*, Vol. 119, 102173,
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>
23. Paribello, P., Branchi, I., Viglione, A., Mancini, G.F., Morena, M., Campolongo, P., Manchia, M. (2024). Biomarkers of stress resilience: a review. *Neuroscience applied*, № 3, 104052.
<https://doi.org/10.1016/j.nsa.2024.104052>
24. Prokopov, I., Legurska, M., Mircheva, V. (2020). “Burnout” syndrome among teachers and a model for its diagnosis. *Trakia Journal of Sciences*, № 18, 315—322.
<https://doi.org/10.15547/tjs.2020.s.01.053>
25. Pronin, S.V., Chukhrova, M.G., Gusev, S.I., Malkina, N.A., Efimov, V.N., Khodos, L.A. (2021). Violation of the balance of activation of the hemispheres of the brain as the basis of the burnout syndrome. *Current Research in Behavioral Sciences*, 2(1), 125. URL:
<https://www.corpuspublishers.com/assets/articles/crpbs-v2-21-1026.pdf> (viewd: 07.05.2025)
26. Rieck, J., Wrobel, J., Porras, A.R., McRae, K., Gowin, J.L. (2024). Neural signatures of emotion regulation. *Scientific Reports*, № 14, 1775. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-52203-3>
27. Sánchez-Narváez, F., Velasco-Orozco, J.J., Pérez-Archundia, E. (2023). Burnout syndrome and sleep quality in basic education teachers in Mexico. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, № 20, 6276. <https://doi.org/10.3390/ijerph20136276>
28. Szeliga-Duchnowska, A. (2016). Teachers’ occupational burn out syndrome in secondary school. *Jagiellonian Journal of Management*, 1(4), 353—367.
<https://doi.org/10.4467/2450114XJJM.15.024.4833>
29. Silva, N.R., Bolsoni-Silva, A.T., Loureiro S.R. (2018). Burnout syndrome and depression in elementary school teachers: a correlational study. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 23. e230048. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230048>
30. Wang, Q., Gao, Y., & Wang, X. (2024). The relationships between burnout, job satisfaction, and emotion regulation among foreign language teachers: a meta-analytic review. *Acta psychologica*, № 250, 104545. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104545>
31. Xie, M., Huang, S., Ke, L., Wang, X., Wang, Y. (2022). The development of teacher burnout and the effects of resource factors: a latent transition perspective. *International journal of environmental research and public health*, 19(5), 2725. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052725>

Луковцева З.В. (2025)
Современные тенденции в изучении эмоционального
выгорания педагогов в психологии и нейронауках
Вестник практической психологии образования, 22(4),
293—305.

Lukovtseva Z.V. (2025)
Current trends in the study of teacher burnout in
psychology and neurosciences
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 293—305.

Информация об авторах

Зоя Вячеславовна Луковцева, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической и судебной психологии, факультет «Юридическая психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3033-498X>, e-mail: sverchokk@list.ru

Information about the authors

Zoya V. Lukovtseva, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Clinical and Forensic Psychology, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3033-498X>, e-mail: sverchokk@list.ru

Поступила в редакцию 04.11.2025
Поступила после рецензирования 13.11.2025
Принята к публикации 11.11.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.11.04
Revised 2025.11.13
Accepted 2025.11.11
Published 2025.12.26

ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИИ | PSYCHOLOGY OF PERSONAL SELF-DETERMINATION IN EDUCATION AND VOCATIONAL IDENTITY DEVELOPMENT

Научная статья | Original paper

Динамика параметров личностного потенциала студентов- участников выездной образовательной экспедиции

Л.А. Максимова¹✉, Р.А. Валиев¹, Г.Г. Брусницына^{1, 2}

¹ Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация

² Уральский государственный юридический университет им. В.Ф. Яковлева, Екатеринбург, Российская Федерация

✉ maximova70@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Личностный потенциал (ЛП) выступает важным фактором подготовки студентов к профессиональной деятельности в современных условиях высокой неопределенности. Теоретической основой исследования послужила концепция личностного потенциала Д.А. Леонтьева.

Цель. Выявить динамику параметров ЛП студентов вуза в зависимости от особенностей репрезентации опыта проектной деятельности в рамках выездной образовательной экспедиции.

Гипотеза состоит в предположении об особенностях динамики параметров ЛП у студентов, по-разному репрезентирующих в сознании опыт проектной деятельности в рамках выездной образовательной экспедиции.

Методы и материалы. В исследовании приняли участие 20 студентов вузов Российской Федерации. Параметры ЛП оценивались с помощью опросника толерантности к неопределенности Д. Маклейна (сокращенная версия (MSTAT-II) в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина, Е.Г. Луковицкой); шкалы ответственности (Д.А. Леонтьев); опросника жизненной позиции личности (Д.А. Леонтьев, А.Е. Шильманская); опросника профессиональной самооэффективности (Р. Шварцер, М. Ерусалем и В. Ромек, в адаптации Т.О. Гордеевой). Особенности репрезентации опыта проектной деятельности выявлялись с помощью нарративных интервью.

Результаты. У участников, которые репрезентовали в своем сознании конкретные профессиональные умения, приобретенные в экспедиции, и видят возможности для их применения в профессиональной деятельности, отмечается повышение параметров ЛП.

Выводы. Полученные данные позволяют рекомендовать для

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Брусницына Г.Г. (2025)
Динамика параметров личностного потенциала
студентов-участников выездной образовательной
экспедиции
Вестник практической психологии образования, 22(4),
306—320.

Maksimova I.A., Valiev R.A., Brusnitsyna G.G.
(2025)
Dynamics of parameters of personal potential of
students-participants of the visiting educational
expedition
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 306—320.

развития ЛП студентов средства проектной деятельности в рамках выездных образовательных экспедиций, проведение регулярных процедур рефлексии опыта с акцентом на профессиональную деятельность.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, ответственность, самоэффективность, жизненная позиция личности, студенты

Финансирование. Исследование выполнено в рамках научного проекта «Развитие личностного потенциала студентов средствами проектной деятельности (на примере студенческой экспедиции “Школьная образовательная среда”)), поддержанного БФ Сбербанка «Вклад в будущее», и при поддержке Научно-методического центра сопровождения педагогических работников ФГАОУ ВО «УрГПУ» в рамках реализации университетского гранта «Возможности применения метода соучаствующего проектирования в развитии личностного потенциала и формирования согласованности представлений о школьной среде субъектов образовательных отношений (на примере проекта “Школьная образовательная среда”)).»

Для цитирования: Максимова, Л.А., Валиев, Р.А., Брусницына, Г.Г. (2025). Динамика параметров личностного потенциала студентов-участников выездной образовательной экспедиции. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 306—320. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220419>

Dynamics of parameters of personal potential of students-participants of the visiting educational expedition

I.A. Maksimova ¹✉, R.A. Valiev¹, G.G. Brusnitsyna^{1, 2}

¹ Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation

² Ural State Law University named after V.F. Yakovlev, Ekaterinburg, Russian Federation

✉ maximova70@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Personal potential (PP) is an important factor in preparing students for professional activities in modern conditions of high uncertainty. The theoretical basis of the study is the concept of personal potential by D.A. Leontiev.

Objective. To identify the dynamics of the parameters of PP of university students depending on the features of representing the experience of project activities within the framework of an off-site educational expedition. **Hypothesis.** Consists of an assumption about the peculiarities of the dynamics of the PP parameters in students

who represent differently in their consciousness the experience of project activities within the framework of an educational expedition. **Methods and materials.** The study involved 20 students of Russian universities. The parameters of PP were assessed using “Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale” by D. MacLean (abridged version (MSTAT-II) adapted by D.A. Leontiev, E.N. Osin,

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Брусницына Г.Г. (2025)
Динамика параметров личностного потенциала
студентов-участников выездной образовательной
экспедиции
Вестник практической психологии образования, 22(4),
306—320.

Maksimova I.A., Valiev R.A., Brusnitsyna G.G.
(2025)
Dynamics of parameters of personal potential of
students-participants of the visiting educational
expedition
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 306—320.

E.G. Lukovitskaya); responsibility scale (D.A. Leontiev); questionnaire of personal life position (D.A. Leontiev, A.E. Shilmanskaya); “Professional Self-Efficacy Scale” (R. Schwarzer, M. Yerusalem and V. Romek, in adaptation by T.O. Gordeeva). Features of representation of experience of project activities were revealed with the help of narrative interviews. **Results.** The results showed that the participants who represented in their minds specific professional skills acquired during the expedition and see opportunities for their application in professional activities, noted an increase in the parameters of PP. **Conclusions.** The data obtained allow us to recommend regular procedures of reflection of experience with an emphasis on professional activity for the development of students' PP by means of project activities within the framework of off-site educational expeditions.

Keywords: tolerance to uncertainty, responsibility, self-efficacy, life position of the individual, students

Funding. The study was carried out within the framework of the scientific project “Development of students' personal potential by means of project activities (on the example of the student expedition “School educational environment”)”, supported by the Sberbank Charitable Foundation “Contribution to the Future”, and with the support of the Scientific and Methodological Center for Support of Pedagogical Workers of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Ural State Pedagogical University” within the framework of the implementation of the university grant “Possibilities of Using the Participatory Design Method in Developing Personal Potential and Forming Consistency of Ideas about the School Environment of Subjects of Educational Relations (on the Example of the Project “School Educational Environment”)”.

For citation: Maksimova, I.A., Valiev, R.A., Brusnitsyna, G.G. (2025). Dynamics of parameters of personal potential of students-participants of the visiting educational expedition. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 306—320. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220419>

Введение

Высокая динамика жизни современного человека актуализирует исследования феноменов, поддерживающих стабильность личности и обеспечивающих адаптивность к меняющимся условиям деятельности. Одним из таких феноменов выступает личностный потенциал (ЛП). По мнению автора концепции ЛП Д.А. Леонтьева, человек с высоким уровнем развития ЛП способен принимать решения в ситуациях высокой неопределенности, добиваться целей деятельности, гибко реагируя на внутренние и внешние изменения, оставаться жизнестойким под давлением. В структуре ЛП автором выделяются три потенциала: выбора, достижения, жизнестойкости (Леонтьев, 2023).

В контексте концепции ЛП толерантность к неопределенности представляет собой потенциал выбора, позволяющий человеку выбирать эффективные решения в ситуациях неопределенности. Описывая феномен толерантности к неопределенности (ТН), исследователи выделяют такие условия его проявления: неструктурированность,

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Брусницына Г.Г. (2025)
Динамика параметров личностного потенциала
студентов-участников выездной образовательной
экспедиции
Вестник практической психологии образования, 22(4),
306—320.

Maksimova I.A., Valiev R.A., Brusnitsyna G.G.
(2025)
Dynamics of parameters of personal potential of
students-participants of the visiting educational
expedition
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 306—320.

дефицитарность, противоречивость и изменчивость ситуации (Norton, 1975). ТН понимается исследователями как черта личности, как психологическая установка и как когнитивная способность. Личность с низким уровнем ТН отличается ригидностью, авторитарностью, закрытостью к новому опыту, относится к ситуации неопределенности как к угрозе, не способна находить альтернативные возможности решения задач (Леонов, 2014).

Жизненная позиция личности в структуре ЛП определяет направленность деятельности в соответствии с целями, ценностями, установками личности. Жизненная позиция личности характеризует взаимодействие человека со средой, отражая степень влияния личности на происходящее с ней, осознанность жизни, субъективное ощущение гармонии между внешними условиями протекания деятельности и личными целями (Леонтьев, Шильманская, 2019). Ответственность как компонент ЛП связана с феноменом самодетерминации (Ryan, Deci, 2017), когда личность осознает себя в качестве причины своего поведения, контролирует способность к изменениям, при необходимости способна противостоять им (Леонтьев, 2024). Способность к самодетерминации активизируется личностью в ситуациях вызовов неопределенностью, необходимостью в выборе и достижении целей, противостояния угрозам (Леонтьев, 2016). С потенциалом достижения в структуре ЛП связан феномен самоэффективности. Личность с высокой самоэффективностью способна к управлению эмоциями, склонна ставить перед собой сложные цели, относясь к неудачам как к временным явлениям и необходимому опыту (Bandura, 1997).

Одной из задач профессиональной подготовки в современном мире является формирование готовности к эффективной профессиональной деятельности в условиях постоянных изменений, что актуализирует вопросы развития ЛП студентов в период обучения в вузе. Исследователями обосновывается значимость этапа студенчества в личностном развитии молодых людей (Рочева, Эшлиоглу, Ноздрина, 2024), ЛП понимается как фактор эффективности подготовки студентов к профессиональной деятельности (Сохранов-Преображенский, 2022), как механизм адаптации на рабочем месте (Aizman, 2019). Ведется поиск механизмов развития ЛП студентов. Например, через построение персонализированной модели образовательных коммуникаций (Шутенко, Шутенко, Серебряная, 2022). Многие исследователи отмечают использование возможностей проектной деятельности (Сафонцева, 2024) и проектного подхода в обучении (Замяткина, 2022) для развития ЛП обучающихся. Специфической чертой проектной деятельности является наличие фактора неопределенности (Veraksa, Veraksa, Plotnikova, 2023), что активизирует развитие параметров ЛП в процессе ее выполнения. Одним из примеров реализации проектного подхода к обучению является образовательная экспедиция, чей потенциал для личностного развития ее участников обосновывается рядом исследователей (Леонтович, Цветков, 2012).

Новизна представленного исследования состоит в исследовании устойчивости динамики параметров толерантности к неопределенности, ответственности, самоэффективности, жизненной позиции личности у студентов, по-разному репрезентирующих в сознании опыт выездной образовательной экспедиции.

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Брусницына Г.Г. (2025)
Динамика параметров личностного потенциала
студентов-участников выездной образовательной
экспедиции
Вестник практической психологии образования, 22(4),
306—320.

Maksimova I.A., Valiev R.A., Brusnitsyna G.G.
(2025)
Dynamics of parameters of personal potential of
students-participants of the visiting educational
expedition
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 306—320.

Гипотеза состоит в предположении об особенностях динамики параметров ЛП у студентов, по-разному репрезентирующих в сознании опыт проектной деятельности в рамках выездной образовательной экспедиции.

Материалы и методы

В исследовании использовались: психодиагностические методики — опросник толерантности к неопределенности Д. Маклейна (сокращенная версия (MSTAT-II) в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина, Е.Г. Луковицкой), шкала ответственности (Д.А. Леонтьев), опросник жизненной позиции личности (Д.А. Леонтьев, А.Е. Шильманская), опросник профессиональной самооффективности (Р. Шварцер, М. Ерусалем и В. Ромек, в адаптации Т.О. Гордеевой); метод нарративного интервью для получения субъективной репрезентации опыта участия в образовательной экспедиции; методы обработки данных (контент-анализ); методы математико-статистического анализа данных (непараметрические критерии математической статистики для зависимых и независимых выборок).

Выборка исследования состояла из 20 студентов вузов Российской Федерации. В связи с изменениями сроков проведения экспедиции изменилась выборка исследования — 16 человек. Организация исследования включала в себя ряд этапов: подготовительный дистанционный этап (апрель—август 2024 г.), очный экспедиционный этап (16—25 сентября 2024 г.), этап постпроектного сопровождения (октябрь 2024 г. — февраль 2025 г.). Целью выездной образовательной экспедиции было проведение диагностики образовательной среды двух школ, совместная со школьными командами разработка на ее основе проекта изменений образовательной среды и его реализация на очном этапе (Максимова и др., 2025).

Результаты

Анализ нарративов показал, что ответы на вопросы, направленные на выявление опыта, знаний и умений, которые приобрели участники экспедиции (фактор «Развивающий эффект»), можно разделить на те, в которых отмечались конкретные умения, которые приобрели или развили у себя участники ($N = 8$), и те, в которых участники отмечали развитие личностных качеств и когнитивных функций ($N = 8$). Отвечая на вопрос о применимости полученных знаний, умений и опыта в профессиональной и личной жизни (фактор «Область применения приобретенного опыта»), некоторые участники отмечали, что полученный опыт будет использоваться в профессиональной сфере ($N = 8$), а другие отмечали, что опыт будет применим в дальнейшей жизни без упоминания профессиональной деятельности ($N = 8$).

Сравнение выборок по фактору «Развивающий эффект» показывает (см. табл. 1), что у тех участников экспедиции, которые в описании отмечают развитие личностных качеств и когнитивных функций, во входном замере показатели выше по шкале «Гармония» и ниже по шкале «Осознанность», чем у группы участников, которые описывают в своем опыте развитие в собственных умениях. Во втором замере также наблюдается различие в большую сторону по показателям шкалы «Толерантность к неопределенности» и в меньшую — по шкалам «Осознанность», «Субъектность», «Ответственность». Различий в третьем замере обнаружено не было.

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Брусницына Г.Г. (2025)
Динамика параметров личностного потенциала
студентов-участников выездной образовательной
экспедиции
Вестник практической психологии образования, 22(4),
306—320.

Maksimova I.A., Valiev R.A., Brusnitsyna G.G.
(2025)
Dynamics of parameters of personal potential of
students-participants of the visiting educational
expedition
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 306—320.

Таблица 1 / Table 1

**Сравнение показателей личностного потенциала по трем замерам у группы по фактору
«Развивающий эффект» (N = 16).**

**Comparison of personal potential indicators for three measurements in the group according
to the factor “Developmental effect” (N = 16).**

Шкалы / Scales	Личность и когнитивные функции / Personality and cognitive functions	Умения / Skills	U- Манна- Уитни / U- Manna- Whitney	Z	Уровень значимости / Level of significance
Гармония 1 замер / Harmony 1 measurement	133,0	77,0	22,0	2,08	0,038
Осознанность 1 замер / Mindfulness 1 measurement	67,0	143,0	12,0	-2,83	0,005
Осознанность 2 замер / Mindfulness 2 measurement	65,0	145,0	10,0	-2,99	0,003
Субъектность 2 замер / Subjectivity 2 measurement	77,0	133,0	22,0	-2,08	0,038
Ответственность 2 замер / Responsibility 2 measurement	63,0	147,0	8,0	-3,14	0,002
Толерантность к неопределенности 2 замер / Tolerance for uncertainty 2 measurement	143,0	67,0	12,0	2,83	0,005

Анализ данных показал, что у студентов, описывающих развитие личностных качеств и когнитивных функций, значимые изменения по параметрам ЛП обнаружены по таким шкалам как «Субъектность» и «Толерантность к неопределенности» (см. табл. 2).

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Брусницына Г.Г. (2025)
Динамика параметров личностного потенциала
студентов-участников выездной образовательной
экспедиции
Вестник практической психологии образования, 22(4),
306—320.

Maksimova I.A., Valiev R.A., Brusnitsyna G.G.
(2025)
Dynamics of parameters of personal potential of
students-participants of the visiting educational
expedition
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 306—320.

Таблица 2 / Table 2

**Сравнение показателей личностного потенциала участников группы (N = 8),
описывающих развитие личностных качеств и когнитивных функций как эффектов
развития экспедиции**

**Comparison of personal potential indicators of the group participants (N = 8), describing the
development of personal qualities and cognitive functions as effects of the expedition
development**

Шкалы / Scales	Медиана по замерам / Median by measurements			Критерий Фридмана / χ^2 - Фридмана		Сравнение замеров по Уилкоксоу / Comparison of measurements using Wilcoxon, p			Устойчивость/ Направленность изменений Sustainability/ Direction of change
	1	2	3	Хи 2	p	1—2	2—3	1—3	
Субъектность / Subjectivity	18	17	20	8,62	0,01	0,12	0,03	0,03	Нет/Увеличение No/Increase
Толерантность к неопределенности / Tolerance for uncertainty	58	65	51	10,4	0,006	0,09	0,02	0,005	Нет/Уменьшение No/Decrease

Сравнение показателей 2—3 замеров и 1—3 замеров по шкале «Субъектность» показало, что у участников экспедиции не наблюдается сохранение устойчивости изменений после прохождения проектной деятельности. Направленность изменения связана с постпроектным периодом жизни участников экспедиции, в рамках которого произошло повышение данного показателя. По шкале «Толерантность к неопределенности» у данной группы участников произошли значимые изменения по 2—3 и 1—3 замерам, а также изменения на уровне тенденции в 1—2 замере. В проектной деятельности (1—2 замер) происходит слабое повышение значения параметра, при этом в постпроектный период сильное снижение данного параметра как по сравнению с периодом замера сразу после экспедиции, так и с началом осуществления проектной деятельности.

У участников группы, описывающих собственную эффективность через развитие в экспедиции конкретных умений, обнаружены различия по таким шкалам как «Гармония», «Ответственность», и «Самоеффективность» (см. табл. 3).

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Брусницына Г.Г. (2025)
Динамика параметров личностного потенциала
студентов-участников выездной образовательной
экспедиции
Вестник практической психологии образования, 22(4),
306—320.

Maksimova I.A., Valiev R.A., Brusnitsyna G.G.
(2025)
Dynamics of parameters of personal potential of
students-participants of the visiting educational
expedition
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 306—320.

Таблица 3 / Table 3

Сравнение показателей личностного потенциала участников группы (N = 8), описывающих развитие конкретных умений как эффектов развития экспедиции
Comparison of the personal potential indicators of the participants of the group (N = 8), describing the development of specific skills as effects of the expedition development

Шкалы / Scales	Медиана по замерам / Median by measurements			Критерий Фридмана / χ^2 - Фридмана		Сравнение замеров по Уилкоксона / Comparison of measurements using Wilcoxon, p			Устойчивость/ Направленность изменений Sustainability/ Direction of change
	1	2	3	Хи 2	p	1—2	2—3	1—3	
Гармония / Harmony	10	18	18	6,59	0,04	0,01	0,779	0,04	Есть/Увеличение Yes/Increase
Ответственность / Responsibility	64	69	68	12,8	0,002	0,005	0,01	0,005	Нет/Слабое уменьшение No/Weak reduction
Самоэффективнос- ть / Self-efficacy	36	31	38	7,8	0,02	0,005	0,04	0,96	Нет/Увеличение No/Increase

Различия, подтвержденные по 1—2 и 1—3 замерам, показывают, что изменения по шкале «Гармония» имеют устойчивый характер в сторону увеличения. По шкале «Ответственность» обнаружены значимые различия по всем трем замерам. Это показывает, что по данному параметру нет устойчивости изменений во времени, при этом изменения, которые произошли с участниками экспедиции, имеют значимый характер относительно входного тестирования. Сравнение показателей 1—2 замеров и 2—3 замеров по шкале «Самоэффективность» выявило значимые различия. По этой шкале наблюдается динамика изменений, и направленность изменения связана с повышением показателя, то есть после осуществления проекта в течение времени ощущение участниками собственной эффективности возвращалось на прежний допроектный уровень.

Сравнение выборок по фактору «Область применения приобретенного опыта» показывает, что у тех участников, которые в описании отмечают применение полученных знаний и умений в профессиональной области, значимо выше показатели по шкале «Субъектность» в постпроектном тестировании, чем у группы, которая выделяла в описании применение полученных знаний и умений в личной жизни. Во всех остальных сравнениях, как во входном замере, так и в замере, осуществленном сразу после экспедиции, по данному фактору различий обнаружено не было.

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Брусницына Г.Г. (2025)
Динамика параметров личностного потенциала
студентов-участников выездной образовательной
экспедиции
Вестник практической психологии образования, 22(4),
306—320.

Maksimova I.A., Valiev R.A., Brusnitsyna G.G.
(2025)
Dynamics of parameters of personal potential of
students-participants of the visiting educational
expedition
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 306—320.

Таблица 4 / Table 4

Сравнение показателей личностного потенциала по трем замерам у группы (N = 8), описывающей применение опыта в профессиональной деятельности, по фактору «Область применения приобретенного опыта»

Comparison of personal potential indicators for three measurements in the group (N = 8), describing the application of experience in professional activities, according to the factor “Area of application of acquired experience”

Шкалы / Scales	Медиана по замерам / Median by measurements			Критерий Фридмана / χ^2 -Friedman criterion		Сравнение замеров по Уилкоксоу / Comparison of measurements t-Wilkokson, p			Устойчивость/ Направленность изменений Sustainability/ Direction of change
	1	2	3	Chi 2	p	1 — 2	2 —3	1 — 3	
Осознанность / Mindfulness	19	19	20	6	0,05	0,12	0,25	0,03	Нет/Увеличение No/Increase
Ответственность / Responsibility	57	62	60	6,5	0,04	0,02	0,02	0,21	Нет/Уменьшение No/Decrease
Самоэффективность / Self-efficacy	36	32	36	12,0	0,002	0,04	0,005	0,33	Нет/Увеличение No/Increase

Как видно из табл. 4, показатели по шкале «Осознанность» значимо отличаются друг от друга только по 1 и 3 замеру. Это означает, что отсутствует устойчивость изменения этого параметра ЛП, а направленность изменения имеет положительный характер. Сравнение показателей по шкале «Ответственность» выявило, что есть значимые различия по 1—2 и 2—3 замерам. Это указывает на то, что изменения, произошедшие с участниками по этому показателю ЛП, произошли в сторону увеличения по сравнению с входным тестированием на этапе завершения экспедиции и немного понизились с течением времени. Сравнение показателей по шкале «Самоэффективность» по фактору «Область применения приобретенного опыта» так же, как и по другим факторам, показывает, что участники, ориентированные на применение полученных знаний и умений в экспедиции в профессиональной сфере, начинают ниже оценивать свою эффективность в процессе выполнения проектной деятельности и выравнивают свое отношение к себе в этой сфере на постпроектном этапе экспедиции.

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Брусницына Г.Г. (2025)
Динамика параметров личностного потенциала
студентов-участников выездной образовательной
экспедиции
Вестник практической психологии образования, 22(4),
306—320.

Maksimova I.A., Valiev R.A., Brusnitsyna G.G.
(2025)
Dynamics of parameters of personal potential of
students-participants of the visiting educational
expedition
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 306—320.

Обсуждение результатов

У участников, которые в описании опыта проектной деятельности сфокусировались на развитии своих личностных качеств и когнитивных функций, на этапе входной диагностики были более высокие значения по шкале «Гармония» и менее высокие — по шкале «Осознанность» (опросник жизненной позиции личности Д.А. Леонтьева и А.Е. Шильманской). Эти участники приступили к проектной деятельности с субъективным эмоционально положительным ощущением согласованности происходящего в их жизни, с личностными целями и ценностями, но с меньшим уровнем рефлексии относительно событий своей жизни. Сразу после завершения экспедиции (второй замер) в этой группе повысились показатели ТН, но в постпроектный период (третий замер) этот показатель значительно снизился. Возможно, что неустойчивость изменений связана с избеганием ситуаций неопределенности как несущих угрозу сохранения эмоционально положительного восприятия условий жизни (Леонов, 2014). В постпроектный период у участников данной группы произошло повышение показателей по шкале «Субъектность», что свидетельствует о увеличении степени активности, влияния на свою жизнь. Низкая динамика изменений параметров ЛП может быть связана с недостаточной рефлексией полученного опыта.

У участников, которые в описании опыта проектной деятельности отмечали конкретные профессиональные умения, которые они приобрели после завершения проектной деятельности, произошло повышение результатов по шкале «Гармония». Эти изменения сохранились и в постпроектный период, что показывает устойчивую эмоциональную положительную оценку происходящего в жизни. У участников данной группы отмечено повышение уровня ответственности относительно первого замера, что позволяет сделать вывод о росте способности к самодетерминации, осознанию себя в качестве причины своих поступков, принятию ответственности за свой выбор и его последствия (Леонтьев, 2024). Сразу после завершения экспедиции у участников данной группы зафиксировано снижение показателей по шкале «Самоеффективность», но в постпроектный период произошло восстановление показателей. Этот результат может быть связан с высоким уровнем сложности задач, которые пришлось решать в процессе проектной деятельности, что свидетельствует о том, что участники этой группы в период проектной деятельности находились в «зоне ближайшего развития» по Л.С. Выготскому. Возможно, этим объясняется их сосредоточенность на приобретенных профессиональных умениях.

У участников, которые в описании опыта проектной деятельности отмечали возможность его использования в профессиональной деятельности, отмечались изначально более высокие показатели по шкале «Субъектность», то есть студенты данной группы отличались более высокой степенью активности, влияния на свою жизнь. После завершения проектной деятельности в этой группе зафиксировано повышение показателей по шкалам «Осознанность» и «Ответственность», что свидетельствует о росте рефлексии, способности замечать внутренние и внешние изменения, принятии своей роли в оценке причин и последствий происходящего в жизни. Также отмечается снижение самоеффективности сразу после проектной деятельности с последующим восстановлением показателей в постпроектный период.

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Брусницына Г.Г. (2025)
Динамика параметров личностного потенциала
студентов-участников выездной образовательной
экспедиции
Вестник практической психологии образования, 22(4),
306—320.

Maksimova I.A., Valiev R.A., Brusnitsyna G.G.
(2025)
Dynamics of parameters of personal potential of
students-participants of the visiting educational
expedition
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 306—320.

У участников экспедиции, описывающих применение полученного опыта в личной жизни, значимых изменений параметров ЛП зафиксировано не было.

Полученные данные находятся в соответствии с задачами данного возрастного периода — студенчества как этапа освоения профессиональных компетенций — и дополняют выводы исследователей о его значимости для развития ЛП через освоение профессиональной деятельности (Рочева, Эшлиоглу, Ноздрина, 2024; Aizman, Galai, Lebedev, 2019).

Заключение

У тех участников, которые репрезентовали в своем сознании конкретные профессиональные умения, приобретенные в экспедиции, и видят возможности для их применения в профессиональной деятельности, отмечается повышение параметров ЛП. Зафиксированное снижение показателей самооффективности данных участников сразу после завершения проектной деятельности с последующим их восстановлением свидетельствует о развивающем эффекте проектной деятельности в рамках выездной образовательной экспедиции. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что для получения эффекта развития параметров ЛП студентов-участников экспедиции проектная деятельность должна осуществляться в условиях «зоны ближайшего развития».

Полученные данные позволяют рекомендовать при организации проектной деятельности в рамках выездных образовательных экспедиций проведение регулярной рефлексии опыта с акцентом на профессиональную деятельность. Динамика параметров ЛП в постпроектный период показывает необходимость продолжения целенаправленной работы по сопровождению развития ЛП студентов после завершения выездной экспедиции.

Ограничения. Ограничением исследования выступает объем выборки.

Limitations. The limitation of the study is the sample size.

Список источников / References

1. Замяткина, Н.А. (2022). Личностный потенциал студентов: сущность и подходы к трактовке. *Педагогический журнал*, 12(6-1), 107—117. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=51295454> (дата обращения: 29.05.2025). Zamyatkina, N.A. (2022) Personal potential of students: essence and approaches to interpretation. *Pedagogical journal*, 2(6-1), 107—117. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=51295454> (viewed: 29.05.2025).
2. Леонов, И.Н. (2014). Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта. *Вестник Удмуртского университета, Серия «Философия. Психология. Педагогика»*, № 4, 43—52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23166509> (дата обращения: 29.05.2025). Leonov, I.N. (2014) Tolerance to uncertainty as a psychological phenomenon: the history of the formation of the construct. *Bulletin of Udmurt University, Series “Philosophy. Psychology. Pedagogy”*, № 4, 43—52. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23166509> (viewed: 29.05.2025).

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Брусницына Г.Г. (2025)
Динамика параметров личностного потенциала
студентов-участников выездной образовательной
экспедиции
Вестник практической психологии образования, 22(4),
306—320.

Maksimova L.A., Valiev R.A., Brusnitsyna G.G.
(2025)
Dynamics of parameters of personal potential of
students-participants of the visiting educational
expedition
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 306—320.

3. Леонтович, А.В., Цветков, А.В. (2012). Экспедиция как форма реализации исследовательской педагогической технологии. *Исследователь/Researcher*, 1-2(7-8), 338—345. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46398299> (дата обращения: 29.05.2025).
Leontovich, A.V., Tsvetkov, A.V. (2012). Expedition as a form of implementation of research pedagogical technology. *Researcher*, 1-2(7-8), 338—345. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46398299> (viewed: 29.05.2025).
4. Леонтьев, Д.А., Шильманская, А.Е. (2019). Жизненная позиция личности: от теории к операционализации. *Вопросы психологии*, № 1, 90—100. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38096358> (дата обращения: 29.05.2025).
Leontiev, D.A., Shilmanskaya, A. Ye. (2019). Life position of the individual: from theory to operationalization]. *Questions of psychology*, № 1, 90—100. (In Russ) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38096358> (viewed: 29.05.2025).
5. Леонтьев, Д.А. (2023). Личностный потенциал: оптика психологии. *Образовательная политика*, 2(94), 20—31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54477844> (дата обращения: 29.05.2025).
Leontiev, D.A. (2023). Personal potential: the optics of psychology. *Educational Policy*, 2(94), 20—31. (In Russ.) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54477844> (viewd: 29.05.2025).
6. Леонтьев, Д.А. (2024). От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, 1, 142—161. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17626>
Leontiev, D.A. (2024). From the Phenomenon of Independence to the Mechanisms of Self-Determination. *Educational issues /Educational Studies Moscow*, 1, 142—161. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17626>
7. Леонтьев, Д.А. (2016) Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*, № 62, 18—37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>
Leontiev, D. A. (2016). Self-regulation, resources and personal potential. *Siberian Psychological Journal*, № 62, 18—37. (In Russ) <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>
8. Максимова, Л.А., Брусницына, Г.Г., Валиев, Р.А., Каримова, В. Г. (2025). Развитие личностного потенциала студентов средствами проектной деятельности (на примере студенческой экспедиции «школьная образовательная среда»). *Педагогическое образование в России*, № 2, 271—284. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82317260> (дата обращения: 02.06.2025).
Maksimova, L.A., Brusnitsyna G.G., Valiev R.A., Karimova V.G. (2025). Development of students' personal potential by means of project activities (on the example of the student expedition “school educational environment”). *Pedagogical education in Russia*, № 2, 271—284. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82317260> (viewed: 02.06.2025).
9. Рочева, О.А., Эшлиоглу, Р.И., Ноздрина, Н.А. (2024) Генезис личностного потенциала студентов в профессиональном плане. *Russian Journal of Education and Psychology*, 15(1-2), 236—240. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=66331310> (дата обращения: 29.04.2025).

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Брусницына Г.Г. (2025) Динамика параметров личностного потенциала студентов-участников выездной образовательной экспедиции *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 306—320.

Maksimova I.A., Valiev R.A., Brusnitsyna G.G. (2025) Dynamics of parameters of personal potential of students-participants of the visiting educational expedition *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 306—320.

- Rocheva, O.A., Eshelioglu, R.I., Nozdrina, N.A. (2024) Genesis of students' personal potential in professional terms. *Russian Journal of Education and Psychology*, 15(1-2), 236—240. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=66331310> (viewed: 29.04.2025).
10. Сафонцева, Н. Ю. (2024) Проблемно-проектное обучение как дидактическое условие развития личностного потенциала студентов. *Инновации в образовании*, № 10, 43—55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=73226285> (дата обращения: 29.04.2025).
Safontseva, N.YU. (2024). Problem-based project-based learning as a didactic condition for the development of students' personal potential. *Innovations in Education*, № 10, 43—55. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=73226285> (viewed: 29.04.2025).
 11. Сохранов-Преображенский, В.В. (2022). Самоорганизация личностного потенциала как фактор эффективной профессиональной подготовки студентов вуза. *Педагогическое образование и наука*, № 6, 115—120. <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2022-6-115-120>
Sokhranov-Preobrazhensky, V.V. (2022). Self-organization of personal potential as a factor in effective professional training of university students. *Pedagogical education and science*, № 6, 115—120 (In Russ.). <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2022-6-115-120>
 12. Шутенко, Е. Н., Шутенко, А. И., Серебряная, М. В. (2022) Особенности активизации личностного потенциала студентов в условиях цифровизации вузовского обучения. *Перспективы науки и образования*, 6(60), 47—67. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.6.3>
Shutenko, E.N., Shutenko, A.I., Serebryanaya, M.V. (2022) Features of activating the personal potential of students in the context of digitalization of university education. *Prospects of Science and Education*, 6(60), 47—67. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.6.3>
 13. Aizman, R.I Galai, I.A., Lebedev, A.V. (2019). The dynamics of personal potential of students learning at the pedagogical university in the metropolis and the regional center. *MOJ Anatomy & Physiology*, 6(6), 190—194. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41357317> (viewed: 29.04.2025).
 14. Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000> (viewed 29.05.2025).
 15. Norton, R. W. (1975) Measure of ambiguity tolerance. *Journal of Personality Assessment*, 39(6), 607—619. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa3906_11
 16. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. NY: The Guilford. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
 17. Veraksa, N.E., Veraksa, A.N., Plotnikova, V.A. (2023). Pretend Play and Project-Based Learning as Factors in the Development of Preschool Children. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(3), 431 —445. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-431-445>

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Брусницына Г.Г. (2025)
Динамика параметров личностного потенциала
студентов-участников выездной образовательной
экспедиции
Вестник практической психологии образования, 22(4),
306—320.

Maksimova I.A., Valiev R.A., Brusnitsyna G.G.
(2025)
Dynamics of parameters of personal potential of
students-participants of the visiting educational
expedition
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 306—320.

Информация об авторах

Людмила Александровна Максимова, кандидат педагогических наук, доцент, директор института психологии, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0017-5321>, e-mail: maximova70@mail.ru

Равиль Азатович Валиев, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6586-211X>, e-mail: rw1973@mail.ru

Галина Григорьевна Брусницына, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационного права, Уральский государственный юридический университет им. В.Ф. Яковлева, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5241-2748>, e-mail: g.g.brusnitsyna@usla.ru

Information about the authors

Lyudmila A. Maksimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University (FSUE VO UrSPU), Yekaterinburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0017-5321>, e-mail: maximova70@mail.ru

Ravil A. Valiev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University (FSUE VO UrSPU), Yekaterinburg, Russian Federation; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1122>, e-mail: rw1973@mail.ru

Galina G. Brusnitsyna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Information Law, Ural State Law University named after V.F. Yakovlev, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University (FGAOU VO UrSPU), Yekaterinburg, Russian Federation; ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5241-2748>, e-mail: g.g.brusnitsyna@usla.ru

Вклад авторов

Максимова Л.А. — идеи исследования; написание и оформление рукописи; библиографический обзор; контроль за проведением исследования.

Валиев Р.А. — применение статистических и других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Брусницына Г.Г. — организация экспедиции; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; обобщение результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Максимова Л.А., Валиев Р.А., Брусницына Г.Г. (2025)
Динамика параметров личностного потенциала
студентов-участников выездной образовательной
экспедиции
Вестник практической психологии образования, 22(4),
306—320.

Maksimova I.A., Valiev R.A., Brusnitsyna G.G.
(2025)
Dynamics of parameters of personal potential of
students-participants of the visiting educational
expedition
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 306—320.

Contribution of the authors

Maksimova L.A. — research ideas; writing and design of the manuscript; bibliographic review; supervision of the research.

Valiev R.A. — application of statistical and other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of the research results.

Brusnitsyna G.G. — organization of the expedition; conducting the experiment; data collection and analysis; generalization of the research results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 25.06.2025
Поступила после рецензирования 23.11.2025
Принята к публикации 24.11.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.06.25
Revised 2025.11.23
Accepted 2025.11.24
Published 2025.12.26

ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИИ | PSYCHOLOGY OF PERSONAL SELF-DETERMINATION IN EDUCATION AND VOCATIONAL IDENTITY DEVELOPMENT

Научная статья | Original paper

Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии

И.В. Воробьева ✉, А.И. Матвеева

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская
Федерация

✉ lorisha@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Исследование посвящено проблеме эмоционального выгорания молодых педагогов, которое негативно влияет на их профессиональную удовлетворенность и повышает риск ухода из профессии. Актуальность работы обусловлена кризисом педагогических кадров, старением преподавательского состава и высокой текучестью молодых специалистов.

Цель. Изучить взаимосвязь эмоционального выгорания с удовлетворенностью трудом и намерением покинуть профессию среди молодых педагогов, а также выявить различия между педагогами разных уровней образования. **Гипотеза.** У молодых педагогов уровень эмоционального выгорания отрицательно связан с профессиональной удовлетворенностью и положительно связан с намерением покинуть педагогическую деятельность. Существуют значимые различия в уровне эмоционального выгорания, профессиональной удовлетворенности и намерении покинуть профессию среди молодых педагогов разных уровней образования (дошкольного, общего среднего, среднего профессионального и высшего). **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 610 молодых педагогов из России: 567 женщин (93%) и 43 мужчины (7%), средний возраст респондентов составил 31,02 года ($SD = 6,26$), а средний стаж педагогической деятельности — 7,29 лет ($SD = 5,87$). Использовались методика ВАТ (“Burnout Assessment Tool”) для оценки выгорания и авторский опросник для измерения удовлетворенности трудом и готовности уйти из профессии. Данные анализировались с помощью корреляционного и дисперсионного анализа. **Результаты.** Обнаружены сильные отрицательные корреляции между эмоциональным выгоранием и удовлетворенностью профессией, а также положительные корреляции с намерением уйти из профессии. Учителя школ

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4), 321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 321—337.

демонстрируют наиболее высокий уровень выгорания, воспитатели детских садов сохраняют высокую удовлетворенность, несмотря на стресс, а преподаватели вузов имеют низкую удовлетворенность при умеренном выгорании. Готовность полностью уйти из профессии сильнее связана с выгоранием, чем намерение сменить место работы или должность. **Выводы.** Исследование подтверждает критическое влияние эмоционального выгорания на профессиональную дезадаптацию педагогов. Результаты подчеркивают необходимость дифференцированных мер профилактики выгорания для разных категорий педагогов, а также важность поддержки профессиональной идентичности для удержания кадров в системе образования.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, молодые педагоги, удовлетворенность трудом, текучесть кадров, уход из профессии

Для цитирования: Воробьева, И.В., Матвеева, А.И. (2025). Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 321—337. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220420>

The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession

I.V. Vorobyova✉, A.I. Matveeva

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

✉ lorisha@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The study is devoted to the problem of emotional burnout of young teachers, which negatively affects their professional satisfaction and increases the risk of leaving the profession. The relevance of the work is due to the crisis of teaching staff, the aging of the teaching staff and the high turnover of young professionals. **Objective.** To study the relationship of emotional burnout with job satisfaction and the intention to leave the profession among young teachers, as well as to identify differences between teachers of different levels of education. **Hypothesis.** Among young teachers, the level of emotional burnout is negatively associated with professional satisfaction and positively associated with the intention to leave teaching. There are significant differences in the level of emotional burnout, professional satisfaction, and intention to leave the profession among young teachers at different levels of education (preschool, general secondary, vocational secondary, and higher). **Methods and materials.** The study involved 610 young teachers from Russia: 567 women (93%) and 43 men (7%), the average age of the respondents was 31.02 years (SD = 6.26), and the average teaching experience was 7.29 years (SD = 5.87). The BAT ("Burnout Assessment Tool") methodology was used to assess burnout and the

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых
педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью
ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4),
321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
The relationship of emotional burnout of young
teachers with job satisfaction and willingness to
leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 321—337.

author's questionnaire to measure job satisfaction and willingness to leave the profession. The data was analyzed using correlation and variance analysis. **Results.** Strong negative correlations were found between emotional burnout and job satisfaction, as well as positive correlations with the intention to leave the profession. School teachers demonstrate the highest level of burnout, kindergarten teachers maintain high satisfaction despite stress, and university teachers have low satisfaction with moderate burnout. The willingness to completely leave the profession is more strongly associated with burnout than the intention to change jobs or positions. **Conclusions.** The study confirms the critical impact of emotional burnout on the professional maladaptation of teachers. The results highlight the need for differentiated burnout prevention measures for different categories of teachers, as well as the importance of professional identity support for staff retention in the education system.

Keywords: emotional burnout, young teachers, job satisfaction, staff turnover, retirement from the profession

For citation: Vorobyova, I.V., Matveeva, A.I. (2025). The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 321—337. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220420>

Введение

В последние годы достаточно остро стоит задача обеспеченности кадрами педагогической профессии, решение которой невозможно без глубокого понимания сложившейся ситуации и определения факторов, оказывающих на нее потенциальное влияние. Так, помимо привлечения абитуриентов к выбору профессии педагога, внимание общественности сосредоточено на вопросах сохранения и поддержания педагогических кадров при непосредственном выполнении профессиональной деятельности. В данном аспекте многие специалисты констатируют закономерное «старение» педагогического сообщества. По некоторым прогнозам, к 2025 году каждый третий педагог общеобразовательной школы будет старше 55 лет, а к 2030 году — старше 60 лет (Васильева, Лебедев, Суменова, 2021). При этом опросы выпускников педагогических колледжей и вузов показывают, что после окончания обучения по профессии планируют работать чуть более половины из них (Фетюков, Леонидова, 2024). С учетом этого необходимость закрепления молодых специалистов в профессии становится актуальной оперативной и стратегической задачей (Бычинская, 2023), которая стоит перед администрацией образовательных учреждений, органами управления образованием, педагогическими вузами и колледжами, занимающимися подготовкой будущих педагогов (Радченко, Сахариева, 2024).

Причины, по которым выпускники педагогических вузов и молодые педагоги уходят из профессии, имеют сложный характер. Так, в частности зарубежные (Кочетков и др., 2023; Wright и др., 2019) и отечественные (Воскресасенко, 2023) авторы подчеркивают, что программы подготовки учителей не дают им навыков для адаптации к динамичной школьной среде и формирования профессиональной стрессоустойчивости (Хадарцев, Токарев, Трефилова, 2019), поскольку фокусируются на удовлетворении потребностей учеников. При

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4), 321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 321—337.

этом последние научные исследования показывают, что, сталкиваясь с рядом сложностей, именно молодые педагоги становятся наиболее уязвимой группой к эмоциональному выгоранию (Молчанова, 2024). Молодые специалисты, полные энтузиазма и стремления к самореализации, сталкиваются с рядом специфических трудностей, которые в совокупности приводят к эмоциональному истощению, снижению мотивации и, как следствие, к уходу из профессии (Терюшкова, 2024). Начало карьеры связано с адаптацией к новым условиям, высоким уровнем ответственности, необходимостью осваивать сложные методики, выстраивать отношения с учениками, родителями и коллегами (Семенов, Герлис, 2022). Неопытность и отсутствие развитых стратегий преодоления стресса делают молодых педагогов особенно восприимчивыми к профессиональному истощению. Это ставит под угрозу их мотивацию (Мамонова, Сидорина, Атласова, 2024), энтузиазм и способность эффективно выполнять свою работу. Недостаток опыта и поддержки со стороны более опытных коллег усугубляет ситуацию, делая адаптацию к новым условиям еще более сложной. Молодые учителя часто чувствуют себя одинокими и беспомощными в решении возникающих проблем, что приводит к повышению уровня стресса и тревожности и, как следствие, уходу из профессии. Кроме того, высокие требования и ожидания со стороны администрации школы, учеников и их родителей создают дополнительное давление, вынуждая молодых педагогов постоянно доказывать свою компетентность (Борисов, 2023). Страх совершить ошибку, неуверенность в своих силах и стремление соответствовать высоким стандартам приводят к перегрузке и истощению эмоциональных ресурсов. Низкая заработная плата и недостаточная социальная поддержка также являются важными факторами, снижающими устойчивость профессионального выбора молодого специалиста (Канаева, Рондолева, 2023). Финансовая нестабильность и отсутствие признания со стороны общества снижают мотивацию к работе и создают ощущение несправедливости. В результате молодые учителя, не получив своевременной поддержки и не научившись эффективно справляться со стрессом, либо переходят в теневой сегмент образования (репетиторство), либо вовсе уходят из профессии. Такого рода «текучесть кадров» влечет за собой нестабильность в образовательных учреждениях и снижение качества образования, что, в свою очередь, препятствует эффективному внедрению современных образовательных стандартов.

Настоящее исследование направлено на изучение эмоционального выгорания в контексте профессиональной удовлетворенности и намерений покинуть педагогическую деятельность среди молодых педагогов, а также на выявление его специфики у педагогов разных уровней образования. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Какова взаимосвязь эмоционального выгорания, удовлетворенности профессиональной деятельностью и готовности покинуть профессию у молодых педагогов?
2. Существуют ли различия в уровне эмоционального выгорания и удовлетворенности профессией, а также сформированности намерений покинуть педагогическую деятельность у молодых педагогов дошкольного, общего среднего, среднего профессионального и высшего образования?

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4), 321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 321—337.

Материалы и методы

Данные были собраны в мае—июне 2025 года посредством онлайн-опроса молодых педагогов Российской Федерации, осуществляющих свою профессиональную деятельность в образовательных организациях дошкольного образования (детские сады), общего среднего образования (школы, лицеи, гимназии), среднего специального образования (колледжи, техникумы), а также образовательных организациях высшего образования. В исследовании приняли участие 610 молодых педагогов, из которых 43 мужчины и 567 женщины. Средний возраст — 31,02 года ($\sigma = 6,26$), средний стаж педагогической деятельности — 7,29 лет ($\sigma = 5,87$).

Для выявления уровня эмоционального выгорания и степени выраженности отдельных его симптомов была использована стандартизированная методика — Тест оценки выгорания “Burnout Assessment Tool” — BAT (Schaufeli, De Witte, Desart, 2020). Согласно концепции авторов, структура эмоционального выгорания включает в себя 4 основных компонента (истощение, внутреннее дистанцирование, когнитивные затруднения, эмоциональные затруднения) и 2 вторичных (сопутствующих) симптома (психологические и психосоматические жалобы). По итогам заполнения теста также рассчитывается общий интегративный показатель уровня эмоционального выгорания.

Для оценки уровня удовлетворенности профессией и сформированности намерений покинуть педагогическую деятельность был создан авторский опрос, в котором респондентам было предложено оценить по 10-балльной шкале общую удовлетворенность выбранной профессией/конкретной образовательной организацией/должностью и обязанностями, а также готовность сменить профессию/образовательную организацию/должность в текущей организации. На основании полученных результатов были рассчитаны средние арифметические значения уровня удовлетворенности профессиональной деятельностью и готовности сменить профессию.

Полученные данные обрабатывались методами математико-статистического анализа (однофакторный дисперсионный анализ; корреляционный анализ, критерий Спирмена) с использованием статистического пакета SPSS Statistics.

Результаты

Для проверки гипотез, связанных с первым исследовательским вопросом, был проведен корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) между показателями эмоционального выгорания (общий показатель и отдельные компоненты по методике BAT), 4 показателями удовлетворенности профессией и 4 показателями намерения покинуть педагогическую деятельность (см. табл. 1).

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
 Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4), 321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
 The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 321—337.

Таблица 1 / Table 1

Связь между выраженностью эмоционального выгорания и показателями удовлетворенности профессиональной деятельностью и готовности покинуть профессию у молодых педагогов (N = 610)

The relationship between the severity of emotional burnout and indicators of professional satisfaction and willingness to leave the profession among young teachers (N=610)

Переменная / Variable	Шкалы BAT / BAT scales						
	Истощение / Exhaustion	Внутреннее дистанцирование / Internal distancing	Когнитивные затруднения / Cognitive difficulties	Эмоциональные затруднения / Emotional difficulties	Психологические жалобы / Psychological complaints	Психосоматические жалобы / Psychosomatic complaints	Общий балл ЭВ / The general level of emotional burnout
Удовлетворенность выбранной профессией / Satisfaction with the chosen profession	-,432*	-,471*	-,291*	-,352*	-,305*	-,225*	-,426*
Удовлетворенность конкретной образовательной организацией / Satisfaction with a specific educational organization	-,400*	-,404*	-,281*	-,318*	-,291*	-,249*	-,399*
Удовлетворенность должностью и обязанностями / Satisfaction with the position and responsibilities	-,456*	-,448*	-,292*	-,325*	-,327*	-,248*	-,437*
Готовность сменить профессию / Willingness to change professions	,300*	,429*	,271*	,281*	,223*	,200*	,348*
Готовность сменить образовательную организацию / Willingness	,242*	,309*	,237*	,220*	,171*	,200*	,281*

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
 Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4), 321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
 The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 321—337.

to change educational organizations							
Готовность сменить должность в текущей образовательной организации / Willingness to change positions in the current educational organization	,157*	,292*	,187*	,200*	,097	,145*	,216*
Общий уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью / Overall level of professional satisfaction	-,494*	-,506*	-,335*	-,381*	-,364*	-,281*	-,487*
Общий уровень готовности покинуть профессию / The general level of willingness to leave the profession	,282*	,405*	,275*	,274*	,202*	,214*	,337*

Примечание: «*» — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).
Note: «*» — correlation is significant at the 0,01 level (two-sided).

Результаты корреляционного анализа выявили устойчивые и статистически значимые связи между уровнем эмоционального выгорания, показателями удовлетворенности трудом и готовностью покинуть профессию у молодых педагогов. Было обнаружено, что все компоненты эмоционального выгорания отрицательно коррелируют с удовлетворенностью профессиональной деятельностью. Наиболее сильные обратные связи зафиксированы у общего уровня удовлетворенности профессиональной деятельностью с интегральным показателем эмоционального выгорания (-0,487) и внутренним дистанцированием (-0,506). Компоненты истощения и эмоциональных затруднений также продемонстрировали существенную отрицательную связь с удовлетворенностью, в то время как психосоматические жалобы оказали наименьшее влияние.

Что касается готовности покинуть профессию, здесь были выявлены положительные корреляции со всеми аспектами эмоционального выгорания. Внутреннее дистанцирование и общий балл выгорания показали наиболее выраженную связь с намерением сменить профессию (0,405 и 0,337 соответственно). При этом готовность уйти из профессии в целом сильнее связана с выгоранием, чем намерение сменить образовательную организацию или должность в рамках текущего места работы.

Для ответа на второй исследовательский вопрос о различиях в уровне эмоционального выгорания, профессиональной удовлетворенности и намерений покинуть профессию был

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
 Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4), 321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
 The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 321—337.

проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) с последующим сравнением средних значений. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Различия в уровне эмоционального выгорания и удовлетворенности профессией, а также сформированности намерений покинуть педагогическую деятельность у педагогов разного уровня образования (N = 610)

Differences in the level of emotional burnout and satisfaction with the profession, as well as the formation of intentions to leave teaching among teachers of different levels of education (N = 610)

Параметры / Parameters	F	Значимость / Significance	Среднее значение / The average value			
			Дошкольное образование / Pre-school education	Общее среднее образование / General secondary education	Средне профессиональное образование / Secondary vocational education	Высшее образование / Higher education
Показатели BAT / BAT scales						
Истощение / Exhaustion	8,381	0	21,63	24,69	22,29	22,77
Внутреннее дистанцирование / Internal distancing	4,697	,003	9,88	11,28	10,94	11,5
Психологические жалобы / Psychological complaints	8,436	0	11,35	13,43	12,33	12,73
Психосоматические жалобы / Psychosomatic complaints	8,16	0	11,02	12,83	11,76	11,62
Общий балл эмоционального выгорания / The general level of emotional burnout	7,268	0	73,85	83,82	78,27	80,61

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
 Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых
 педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью
 ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4),
 321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
 The relationship of emotional burnout of young
 teachers with job satisfaction and willingness to
 leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 22(4), 321—337.

Показатели уровней удовлетворенности профессиональной деятельности и готовности покинуть профессию / Indicators of levels of professional satisfaction and willingness to leave the profession						
Удовлетворенность выбранной профессией / Satisfaction with the chosen profession	5,098	,002	8,30	7,66	8,14	7,38
Удовлетворенность должностью и обязанностями / Satisfaction with the position and responsibilities	4,707	,003	8,36	7,69	7,81	7,65
Общий уровень удовлетворенности / Overall satisfaction level	4,681	,003	8,3	7,73	7,91	7,46

Результаты дисперсионного анализа выявили статистически значимые различия в уровне эмоционального выгорания и профессиональной удовлетворенности у педагогов разных уровней образования. Наиболее сложная ситуация наблюдается у учителей общего среднего образования, которые продемонстрировали наивысшие показатели по всем компонентам эмоционального выгорания. Особенно выраженными оказались уровни истощения ($X_{cp} = 24,69$), психологических ($X_{cp} = 13,43$) и психосоматических ($X_{cp} = 12,83$) жалоб, что существенно превышает аналогичные показатели других групп. При этом их общий балл выгорания ($X_{cp} = 83,82$) оказался достоверно выше, чем у коллег из других образовательных учреждений.

Воспитатели дошкольных образовательных учреждений, несмотря на относительно высокие показатели выгорания ($X_{cp} = 78,85$), сохраняют наибольший уровень как общей удовлетворенностью профессией ($X_{cp} = 8,30$), так и удовлетворенностью конкретной должностью и выполняемыми обязанностями ($X_{cp} = 8,36$).

Преподаватели высшей школы показали специфический профиль: при средних значениях по большинству компонентов выгорания у них отмечается наиболее выраженное внутреннее дистанцирование ($X_{cp} = 11,50$) и одновременно самая низкая профессиональная удовлетворенность как выбранной профессией ($X_{cp} = 7,38$), так и конкретной должностью и выполняемыми обязанностями ($X_{cp} = 7,65$). Данный результат требует дополнительного изучения, так как может отражать особенности академической среды.

Педагоги среднего профессионального образования занимают промежуточное положение по всем исследуемым параметрам, не демонстрируя ни крайне высоких, ни крайне низких показателей. Их профиль можно охарактеризовать как наиболее сбалансированный среди всех исследуемых групп.

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4), 321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 321—337.

Стоит отметить, что результаты однофакторного дисперсионного анализа указывают на то, что показатели готовности покинуть профессиональную деятельность (включая готовность сменить профессию, образовательную организацию, должность в текущей организации, а также общий уровень готовности уйти) не продемонстрировали статистически значимых различий между педагогами разных уровней образования.

Обсуждение результатов

Настоящее исследование было направлено на изучение взаимосвязи эмоционального выгорания с профессиональной удовлетворенностью и намерениями покинуть педагогическую деятельность среди молодых педагогов, а также на выявление различий между педагогами разных уровней образования. Полученные результаты позволяют сделать ряд важных выводов, которые согласуются с существующими теоретическими представлениями, но также выявляют некоторые специфические закономерности, требующие дополнительного осмысления.

В первую очередь, необходимо констатировать подтверждение выраженной отрицательной связи между эмоциональным выгоранием и удовлетворенностью профессией, а также положительной связи с намерением покинуть педагогическую профессию. Это согласуется с моделью BAT (Schaufeli, De Witte, Desart, 2020), где выгорание рассматривается как процесс дезадаптации, ведущий к снижению вовлеченности и увеличению дистанцирования от работы. Наиболее значимыми предикторами неудовлетворенности оказались истощение и внутреннее дистанцирование, что соответствует данным о роли эмоционального истощения как ключевого компонента выгорания (Maslach, Leiter, 2016). Однако важно отметить, что даже при высоком выгорании часть педагогов (особенно в дошкольном образовании) сохраняет относительно высокую удовлетворенность своим трудом. Это может объясняться наличием компенсаторных факторов, таких как привязанность к детям (Воробьева, 2022), высокий эмоциональный отклик или автономия в работе. Полученные результаты подтверждают, что эмоциональное выгорание, особенно его основные компоненты, существенно влияют на профессиональную дезадаптацию молодых педагогов, снижая их удовлетворенность работой и повышая вероятность ухода из профессии.

Также была обнаружена закономерность, указывающая на то, что молодые педагоги, имеющие высокий уровень эмоционального выгорания, как правило, в большей степени демонстрируют готовность полностью уйти из педагогической профессии, чем намерение сменить образовательную организацию или должность в рамках текущего места работы. Данный факт может быть объяснен через призму модели профессиональной деформации. Когда педагог сталкивается с начальными симптомами выгорания (эмоциональным истощением, снижением профессиональной эффективности), он сначала пытается решить проблему через «горизонтальную» мобильность — смену места работы или должностных обязанностей. Эти стратегии представляют собой адаптивные попытки сохранить профессиональную идентичность, изменив лишь внешние условия деятельности. Однако при нарастании и хронификации симптомов выгорания, особенно при усилении когнитивных затруднений и внутреннего дистанцирования, происходит качественный сдвиг — утрачивается сама профессиональная идентичность педагога. В этом случае работник уже не

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4), 321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 321—337.

видит возможности решения проблем через внутренние изменения в профессии и начинает рассматривать только вариант полного ухода из сферы образования.

В результате сравнения профилей эмоционального выгорания и уровней удовлетворенности профессией, а также сформированности намерений покинуть педагогическую деятельность был выявлен ряд различий между педагогами, осуществляющими свою профессиональную деятельность в образовательных организациях разного уровня.

Так, педагоги общего среднего образования демонстрируют наиболее тревожную картину: максимальные уровни выгорания (особенно истощения и психосоматических жалоб) при среднем уровне удовлетворенности профессией. Это может быть связано с высокой нагрузкой, бюрократизацией и общей эмоциональной напряженностью работы в школах.

Воспитатели дошкольных учреждений, несмотря на относительно высокий уровень выгорания (Нижегородцева, Сизова, 2021), сохраняют наибольшую удовлетворенность профессией. Возможным объяснением может быть высокая эмоциональная отдача от работы с детьми дошкольного возраста, которая компенсирует профессиональные трудности, а также ограниченными возможностями профессиональной реализации вне педагогической сферы для данной категории специалистов.

Преподаватели вузов показали неожиданно низкую удовлетворенность своим трудом при умеренном уровне эмоционального выгорания (Мурафа, Баркова, Карпенко, 2024). Это может отражать специфику академической среды: высокие требования к научной, научно-методической деятельности и публикационной активности при низкой обратной связи от студентов (Смирнова, Поштарева, 2022).

Полученные результаты подтверждают существование значимых различий в профессиональном благополучии педагогов разных образовательных уровней, что требует дифференцированного подхода к профилактике выгорания и поддержке различных категорий педагогических работников. Несмотря на различия в выгорании и удовлетворенности, готовность покинуть профессию не различалась между группами. Это указывает на то, что решение об уходе определяется не только текущим эмоциональным состоянием, но и внешними факторами: уровнем зарплат, престижем профессии или альтернативными возможностями на рынке труда. Данный результат согласуется с теорией «профессионального застоя», согласно которой педагоги могут долго оставаться в профессии даже при низкой удовлетворенности из-за отсутствия альтернатив.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать ряд важных выводов, имеющих значение как для теории эмоционального выгорания, так и для практики управления педагогическими кадрами. Полученные данные убедительно подтвердили существование тесной взаимосвязи между уровнем эмоционального выгорания, профессиональной удовлетворенностью и намерением покинуть педагогическую деятельность. Особенно выраженное влияние на эти процессы оказывают такие компоненты выгорания как истощение и внутреннее

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4), 321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 321—337.

дистанцирование, что полностью соответствует современным научным представлениям о природе профессионального стресса.

Анализ различий между педагогами разных образовательных уровней выявил несколько характерных профилей. Учителя общеобразовательных школ демонстрируют наиболее тревожную картину с максимальными показателями выгорания при средней степени удовлетворенности. Воспитатели дошкольных учреждений, несмотря на достаточно высокий уровень выгорания, сохраняют относительно высокую профессиональную удовлетворенность. Преподаватели высшей школы представляют особый случай — при умеренных показателях выгорания они демонстрируют наиболее низкий уровень удовлетворенности профессией.

Особого внимания заслуживает обнаруженная закономерность, согласно которой готовность полностью уйти из педагогической профессии имеет более тесную связь с выгоранием, чем намерение сменить место работы или должность. Этот факт указывает на критическую важность сохранения профессиональной идентичности как фактора удержания кадров в системе образования.

С научной точки зрения проведенное исследование вносит вклад в понимание специфики эмоционального выгорания в различных образовательных контекстах и подтверждает сложный, нелинейный характер взаимосвязи между выгоранием и профессиональной мобильностью. С практической стороны полученные результаты обосновывают необходимость разработки дифференцированных программ профилактики выгорания для педагогов разных уровней образования, создания систем раннего выявления педагогов группы риска, а также более глубокого изучения факторов, способствующих удержанию специалистов в профессии.

Список источников / References

1. Борисов, И.Г. (2023). Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя. *Перспективы науки*, 10(169), 159—162. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?ysclid=mgtcv5o92m595582439&id=56953972> (дата обращения: 15.06.2025).
Borisov, I.G. (2023). Psychological and pedagogical support for early-career teachers. *Science Prospects*, 10(169), 159—162. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?ysclid=mgtcv5o92m595582439&id=56953972> (viewed: 15.06.2025).
2. Бычинская, А.В. (2023). Изучение и анализ проблемы сохранения молодых учителей в школе: региональный аспект. *Мир педагогики и психологии*, 7(84), 1. URL: <https://www.elibrary.ru/psjrw> (дата обращения: 15.06.2025).
Bychinskaya, A.V. (2023). Study and analysis of the problem of retaining young teachers at school: A regional perspective. *World of Pedagogy and Psychology*, 7(84), 1. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/psjrw> (viewed: 15.06.2025).
3. Васильева, Л.В., Лебедев, К.В., Суменова, Е.С. (2021). Среднесрочный прогноз возрастной структуры педагогических работников общеобразовательных школ в

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4), 321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 321—337.

- субъектах Российской Федерации. *Образование и наука*, 23(2), 140—169. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-2-140-169>
- Vasilyeva, L.V., Lebedev, K.V., Sumenova, E.S. (2021). Medium-term forecast of the age structure of teaching staff in secondary schools in the subjects of the Russian Federation. *Education and science*, 23(2), 140-169. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-2-140-169>
4. Воробьева, В.С. (2022). Основания психологического сопровождения профессионально-личностного развития молодых педагогов: обзор научной литературы. *Проблемы современного педагогического образования*, 75(4), 348—351. URL: <https://www.elibrary.ru/nmjdx> (дата обращения: 15.06.2025).
Vorobyeva, V.S. (2022). Foundations of psychological support for professional-personal development of early-career teachers: A literature review. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 75(4), 348—351. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/nmjdx> (viewed: 15.06.2025).
5. Воскрекасенко, О.А., Варникова, О.В., Константинов, В.В., Пашин, А.А., Пашковская, С.С. (2023). Проблема индивидуализации профессионального образования будущих педагогов в высшей школе. *Современные проблемы науки и образования*, № 6, 1—9. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33162> (дата обращения: 27.06.2025).
Voskresensko, O.A., Varnikova, O.V., Konstantinov, V.V., Pashin, A.A., Pashkovskaya, S.S. (2023). The problem of individualization of professional education of future teachers in higher education. *Modern Problems of Science and Education*, No. 6, 1—9. (In Russ.). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33162> (viewed: 27.06.2025).
6. Канаева, Д.С., Рондолева И.В. (2023). Оплата труда как основной фактор формирования мотивации современного преподавателя. *Гипотеза*, 1(22), 20—25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68564733&ysclid=mgtdcvfxa8470577003> (дата обращения: 17.06.2025).
Kanaeva, D.S., Rondoleva, I.V. (2023). Salary as the key factor of motivation formation for modern teachers. *Hypothesis*, 1(22), 20—25. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68564733&ysclid=mgtdcvfxa8470577003> (viewed: 17.06.2025).
7. Кочетков, Н.В., Маринова, Т.Ю., Орлов, В.А., Расходчикова, М.Н., Хаймовская, Н.А. (2023). Актуальные зарубежные исследования профессионального выгорания у учителей. *Современная зарубежная психология*, 12(2), 43—52. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204>
Kochetkov, N.V., Marinova, T.Yu., Orlov, V.A., Raskhodchikova, M.N., Haymovskaya, N.A. (2023). Contemporary international research on teachers' professional burnout. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 12(2), 43—52. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204>

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4), 321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 321—337.

8. Мамонова, Е.Б., Сидорина, Е.В., Атласова, Н.М. (2024). Взаимосвязь мотивационной сферы и эмоционального выгорания у молодых специалистов образовательных учреждений. *Проблемы современного педагогического образования*, 83(2), 485—487. URL: <https://www.elibrary.ru/eifdyw> (дата обращения: 17.06.2025).
Mamontova, E.B., Sidorina, E.V., Atlasova, N.M. (2024). Relationship between motivational sphere and emotional burnout in early-career specialists of educational institutions. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 83(2), 485—487. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/eifdyw> (viewd: 17.06.2025).
9. Молчанова, Л.Н., Кузнецова, А.А., Касьянова, К.В., Малихова, Л.Н. (2024). Особенности эмоционального выгорания личности на различных стадиях субъектогенеза молодых педагогов. *Перспективы науки и образования*, 3(69), 558—572. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.3.34>
Molchanova, L.N., Kuznetsova, A.A., Kasyanova, K.V., Malikhova, L.N. (2024). Features of emotional burnout of personality at various stages of subjectogenesis of young teachers. *Perspectives of Science and Education*, 3(69), 558—572. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2024.3.34>
10. Мурафа, С.В., Баркова, Н.Н., Карпенко, А.В. (2024). Проблемы эмоционального выгорания преподавателей высшей школы и практические пути их решения. *Вестник практической психологии образования*, 21(2), 102—112. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210213>
Murafa, S.V., Barkova, N.N., Karpenko, A.V. (2024). Issues of emotional burnout among university teachers and practical solutions. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21(2), 102—112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210213>
11. Нижегородцева, Н.В., Сизова, А.А. (2021) Совладающее поведение педагогов дошкольного образования с разным уровнем профессионального. *Ярославский педагогический вестник*, 5(122), 174—184. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2021-5-122-174-184>
Nizhegorodtseva, N.V., Sizova, A.A. (2021). Coping behavior of preschool teachers with different levels of professional experience. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 5(122), 174—184. (In Russ.). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2021-5-122-174-184>
12. Радченко, Н.Н., Сахариева, С.Г. (2024). Барьеры на пути становления молодого педагога. *Управление образованием: теория и практика*, 14(5-1), 260—268. <https://doi.org/10.25726/u4486-6523-2426-n>
Radchenko, N. N., Sakharieva, S. G. (2024). Barriers on the path of young teacher development. *Education Management: Theory and Practice*, 14(5-1), 260—268. (In Russ.). <https://doi.org/10.25726/u4486-6523-2426-n>
13. Семенов, В.Ю., Герлис, Я.П. (2022). Факторы риска возникновения эмоционального выгорания среди молодых специалистов-педагогов общеобразовательных. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, № 205, 245—253. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-205-245-253>

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4), 321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 321—337.

- Semenov, V.Yu., Gerlis, Ya.P. (2022). Risk factors of emotional burnout in young teachers of secondary general education schools. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, № 205, 245—253. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-205-245-253>
14. Смирнова, Е.В., Поштарева, Т.В. (2022) Исследование профессионального выгорания преподавателей. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*, 5(92), 219—227
<https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.5.25>
Smirnova, E. V., Poshtareva, T. V. (2022). Study of professional burnout among teachers. *Bulletin of North-Caucasus Federal University*, 5(92), 219—227. (In Russ.). <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.5.25>
15. Терюшкова, Ю.Ю. (2024) Профилактика эмоционального выгорания молодых педагогов. *Мир педагогики и психологии*, 4(93). 284—291. URL: <https://www.elibrary.ru/ofcnny> (дата обращения: 17.06.2025).
Teryushkova, Yu.Yu. (2024). Prevention of emotional burnout among young university teachers. *World of Pedagogy and Psychology*, 12(4), 284—291. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/ofcnny> (viewd: 17.06.2025).
16. Фетюков, А.В., Леонидова, Г.В. (2024). Готовность к трудоустройству по профессии (на данных опроса выпускников педагогических направлений подготовки). *Социальное пространство*, 10(1), 1—18. <https://doi.org/10.15838/sa.2024.1.41.4>
Fetyukov, A.V., Leonidova, G.V. (2024) Professional readiness for employment (based on a survey of graduates of pedagogical training areas). *Social space*, 10(1), 1—18. (In Russ.). <https://doi.org/10.15838/sa.2024.1.41.4>
17. Хадарцев, А.А., Токарев, А.Р., Трефилова И.Л. (2019). Профессиональный стресс у преподавателей (обзор литературы). *Вестник новых медицинских технологий*, 26 (4), 122—128. <https://doi.org/10.24411/1609-2163-2019-16586>
Khadartsev, A.A., Tokarev, A.R., & Trefilova, I.L. (2019). Professional stress among teachers: A literature review. *Bulletin of New Medical Technologies*, 26(4), 122—128. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/1609-2163-2019-16586>
18. Maslach, C., Leiter, M.P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, № 15, 103—111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
19. Schaufeli, W.B., De Witte, H., Desart, S. (2020). *Burnout Assessment Tool (BAT). Development, Validity, and Reliability / Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(24), 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
20. Wright, D.S., Balgopal, M.M., Sample McMeeking, L.B., Weinberg, A.E. (2019.) Developing Resilient K-12 STEM Teachers. *Advances in Developing Human Resources*, 21(1), 16—34. <https://doi.org/10.1177/1523422318814483>

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4), 321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 321—337.

Информация об авторах

Ирина Владимировна Воробьева, кандидат психологических наук, начальник управления научных исследований и проектной деятельности, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0561-3888>, e-mail: lorisha@mail.ru

Алена Игоревна Матвеева, научный сотрудник управления научных исследований и проектной деятельности, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9595-3458>, e-mail: lyonchik_7777@list.ru.

Information about the authors

Irina V. Vorobyeva, Candidate of Science (Psychology), Head of the Department of Scientific Research and Project Activities, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0561-3888> , e-mail: lorisha@mail.ru

Alyona I. Matveeva, Researcher at the Department of Scientific Research and Project Activities, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9595-3458> , e-mail: lyonchik_7777@list.ru .

Вклад авторов

Воробьева И.В. — концептуализация, идея исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования; написание и оформление рукописи.

Матвеева А.И. — сбор и анализ данных; применение статистических, математических методов для анализа данных, администрирование данных, написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Irina V. Vorobyeva — conceptualization, idea of research; planning of research; control of research; writing and registration of the manuscript.

Alyona I. Matveeva — data collection and analysis; application of statistical and mathematical methods for data analysis, data administration, writing and formatting of a manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Воробьева И.В., Матвеева А.И. (2025)
Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии
Вестник практической психологии образования, 22(4), 321—337.

Vorobyova I.V., Matveeva A.I. (2025)
The relationship of emotional burnout of young teachers with job satisfaction and willingness to leave the profession
Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 321—337.

Поступила в редакцию 30.06.2025
Поступила после рецензирования 03.09.2025
Принята к публикации 07.11.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.06.30

Revised 2025.09.03
Accepted 2025.11.07
Published 2025.12.26

ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИИ | PSYCHOLOGY OF PERSONAL SELF-DETERMINATION IN EDUCATION AND VOCATIONAL IDENTITY DEVELOPMENT

Научная статья | Original paper

Личностные особенности спортсменов как предикторы спортивных достижений (на примере учащихся ДЮСШ)

Е.Н. Григорян✉

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская
Федерация

✉ elena_n_r@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Личностные особенности спортсменов являются значимым предиктором спортивных достижений. Теоретической основой исследования послужил подход М.С. Аллена, И. Гринлиса, М. Джонса о взаимозависимости личностных особенностей спортсменов, их психических состояний и результативности соревновательной деятельности. **Цель.** Выявить личностные особенности спортсменов, являющиеся предикторами спортивных достижений. **Гипотезой** выступило предположение о том, что существуют специфические особенности личностных детерминант спортивных достижений учащихся детско-юношеских спортивных школ. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 67 подростков в возрасте 14—15 (60% мальчиков, 40% девочек), из них 25% имеют 1 разряд, 75% имеют 2 разряд. Все респонденты регулярно участвуют в соревнованиях и являются обладателями наград за спортивные достижения. Базами исследования выступили детско-юношеские спортивные школы Свердловской области. Личностные особенности оценивались с помощью батареи методик: опросник «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана, методика «Диагностика мотивации достижения» А. Мехрабиан (в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова), опросник «Волевые качества личности» (ВКЛ) М.В. Чумакова, «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда (в адаптации А.Б. Леоновой), «Тест эмоционального интеллекта» Н. Холла (в адаптации Е.П. Ильина), «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса—Раге» (адаптированный вариант для детей), методика «Соревновательные стресс-ситуации» Р. Фрестера, «Методика диагностики самооценки Дембо—Рубинштейн» (модификация А.М. Прихожан), «Многофакторный личностный

Григорян Е.Н. (2025)
Личностные особенности спортсменов как предикторы
спортивных достижений (на примере учащихся ДЮСШ)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
338—350.

Grigorian E.N. (2025)
Personal characteristics of athletes as predictors of
athletic achievements (using the example of
students of children's and youth sports) schools)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 338—350.

опросник 16PF» Р. Кеттелла (форма С). **Результаты** показали, что личностными особенностями, обуславливающими высокие спортивные достижения учащихся детско-юношеских спортивных школ, являются положительные эмоции, авторитет, доминантность, стабильность, уверенность в хорошей спортивной форме, инициативность, высокий уровень притязаний, самомотивация, стремление к успеху и ответственность. **Выводы.** Показано, что изучение личностных особенностей учащихся детско-юношеских спортивных школ играет ключевую роль в прогнозировании спортивных успехов. Рекомендовано, чтобы тренеры уделяли внимание индивидуализации учебно-тренировочного процесса для обеспечения эффективности спортивной деятельности.

Ключевые слова: личностные особенности, спортсмены, спортивные достижения, предикторы спортивных достижений, личность спортсмена

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования Н.С. Бугайчук.

Для цитирования: Григорян, Е.Н. (2025). Личностные особенности спортсменов как предикторы спортивных достижений (на примере учащихся ДЮСШ). *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 338—350. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220421>

Personal characteristics of athletes as predictors of athletic achievements (using the example of students of children's and youth sports schools)

E.N. Grigorian✉,
Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation
✉ elena_n_r@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The personal characteristics of athletes are a significant predictor of athletic achievements. The theoretical basis of the study was the approach of Allen M. S., Greenlees I., & Jones M. about the interdependence of the personal characteristics of athletes, their mental states and the effectiveness of competitive activities. **Goal.** To identify the personal characteristics of athletes that are predictors of athletic achievements. **Hypothesis.** There are specific characteristics of the personal determinants of sports achievements of students in children and youth sports schools. **Methods and materials.** Our study involved 67 adolescents aged 14—15 years (60% boys, 40% girls), 25% of them have the 1st grade, 75% — the 2nd grade. All the subjects regularly participate in competitions and receive awards for their athletic achievements. The research bases were Children's and youth sports schools of the Sverdlovsk region. Personal characteristics were assessed using a set of methods: the questionnaire “Diagnosis of the Motivational Structure of Personality” by

Григорян Е.Н. (2025)
Личностные особенности спортсменов как предикторы
спортивных достижений (на примере учащихся ДЮСШ)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
338—350.

Grigorian E.N. (2025)
Personal characteristics of athletes as predictors of
athletic achievements (using the example of
students of children's and youth sports schools)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 338—350.

V.E. Milman, “Mehrabian Achieving Tendency Scale” (MATS), the questionnaire “Volitional Qualities of Personality” by M.V. Chumakov, “Differential Emotions Scale” (DES) (adapted by A.B. Leonova), “Hall Emotional Intelligence Test” (adapted by E.P. Ilyin), “Social Readjustment Rating Scale” (SRRS) (adapted version for children), R. Frester “Competitive stress situations” methodology, Dembo—Rubinstein Self-Esteem Diagnostic Method (modified by A.M. Prikhojan), “Sixteen Personality Factor Questionnaire” (16PF) (Form C). **Results.** The personal traits contributing to high sports achievements of students in youth sports schools are positive emotions, authority, dominance, stability, confidence in good physical condition, initiative, high level of aspirations, self-motivation, striving for success, and responsibility. **Conclusions.** It is shown that the study of the personal characteristics of students of children's and youth sports schools plays a key role in predicting athletic success. It is recommended that coaches pay attention to the individualization of the educational and training process to ensure the effectiveness of sports activities.

Keywords: personality traits, athletes, sports achievements, predictors of sports achievements, personality of an athlete

Acknowledgements. The author is grateful for assistance in data collection N.S. Bugaichuk.

For citation: Grigorian, E.N. (2025). Personal characteristics of athletes as predictors of athletic achievements (using the example of students of children's and youth sports schools). *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 338—350. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220421>

Введение

В последние годы наблюдается устойчивый рост интереса со стороны государства и общества к физической культуре и спорту. Особое внимание направленно на подготовку спортивной смены — развитие детского и юношеского спорта. Об этом свидетельствует создание сети спортивных интернатов, школ олимпийского резерва, спортивных классов, ориентированных на воспитание, обучение и развитие юных спортсменов, которая включает не только развитие массового спорта, а также развитие спорта высших достижений и системы подготовки спортивного резерва. Спорт высших достижений является элитой и гордостью страны, но его ресурс — детский и юношеский спорт. Однако до настоящего времени целевые установки не подтверждены проработанными теоретическими основами, эмпирическими фактами, методическими рекомендациями по совершенствованию процесса учебно-тренировочной деятельности в спортивной системе. В связи с этим возникает ряд вопросов, связанных с развитием самого спорта как такового и с достижением результатов, ведущих к победе.

В современном спорте побеждает тот, кто эффективнее справляется с эмоциями, рациональнее распоряжается не только своими физическими ресурсами, но и способен сохранить на необходимом уровне нервно-психическую активность. Изучение особенностей личности спортсмена на сегодняшний день является одним из актуальных вопросов спортивно-психологической проблематики (Овчинникова, Кузнецов, 2024; Родионова, 2010;

Григорян Е.Н. (2025)
Личностные особенности спортсменов как предикторы
спортивных достижений (на примере учащихся ДЮСШ)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
338—350.

Grigorian E.N. (2025)
Personal characteristics of athletes as predictors of
athletic achievements (using the example of
students of children's and youth sports) schools)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 338—350.

Kökeny, 2018). Анализ исследований показал, что личностные свойства спортсмена влияют на процесс и результаты спортивной деятельности и являются основным условием для достижения максимально возможного результата (Бабушкин, Бабушкин, 2015; Бочавер, Десятникова, Зязина, 2024; Ильин, 2007, 2008; Пуни, 2000, 2003; Харитонова, 2021).

В условиях, когда физическая, техническая и тактическая подготовленность спортсменов достигла примерно одинакового уровня, результат спортивного поединка определяется психологическими факторами. Психические резервы спортсмена существенно определяют надежность его действий, поведения в сложных условиях соревновательной борьбы и, прежде всего, в спорте высших достижений (Журавлев, 2009). В спорте выделяют три деятельностные задачи: обучение, воспитание и достижение определенного результата деятельности — победы в соревновании, то есть достижение успеха, которое возможно лишь при правильном учете индивидуальных особенностей личности спортсмена и при формировании на этой основе специфического технико-тактического стиля его деятельности.

До недавнего времени исследование особенностей личности спортсмена велось главным образом в педагогическом аспекте, в основном выяснялись вопросы влияния занятий спортом на развитие человека (Булкин, Киселев, Крючек, 1977; Гладких, 2009; Горбунов, 2008; Нежкина, 2010). Однако всевозрастающий интерес к изучению психологии спортивных достижений послужил толчком к проведению целого ряда исследований, касающихся взаимозависимости личностных особенностей спортсменов, их психических состояний и результативности соревновательной деятельности (Нартова-Бочавер, Ирхин, Резниченко, 2020; Allen, Greenlees, Jones, 2011). Особое внимание уделялось мотивации спортивных достижений (Гошек, Ванек, Свобода, 1973; Фомиченко, Иванов, 2023; Шаболтас, 1998), эмоциональному (Симонов, 1981) и функциональному (Самбулова, 2008) состоянию спортсменов.

К настоящему времени накоплены многочисленные сравнительные данные о личностных особенностях спортсменов и лиц, не занимающихся спортом, свидетельствующие о том, что эти категории людей существенно отличаются друг от друга целым рядом личностных свойств (Волкова, 2009; Горбунов, 2009). В результате кроме отдельных отличительных свойств их личности, таких как уверенность в себе, независимость, самостоятельность, склонность к риску, общительность, были отмечены и некоторые характерные для спортсменов соотношения личностных свойств. Наиболее существенными из них оказались:

- преобладание в структуре мотивации нравственных, коллективистических мотивировок над стремлениями индивидуалистического характера;
- преобладание волевых качеств, мобилизующих спортсмена на преодоление возникающих препятствий и трудностей, над тревожностью и неуверенностью в себе;
- преобладание психической устойчивости и самоконтроля над эмоциональной возбудимостью.

Таким образом, значимым представляется поиск внутриличностных детерминант спортсмена, которые обуславливают высокие спортивные показатели, что и определило цель нашего исследования: изучить личностные предикторы спортивных достижений учащихся детско-юношеских спортивных школ. Гипотезой выступило предположение о том, что

Григорян Е.Н. (2025)
Личностные особенности спортсменов как предикторы спортивных достижений (на примере учащихся ДЮСШ) *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 338—350.

Grigorian E.N. (2025)
Personal characteristics of athletes as predictors of athletic achievements (using the example of students of children's and youth sports) schools) *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 338—350.

существуют специфические особенности личностных детерминант спортивных достижений учащихся детско-юношеских спортивных школ.

Материалы и методы

В проведенном нами исследовании приняли участие 100 подростков в возрасте 14—15 лет, из них 60% мальчиков и 40% девочек; 25% имеют 1 разряд, 75% имеют 2 разряд. Все респонденты регулярно учувствуют в соревнованиях и являются обладателями наград за спортивные достижения. Базами исследования выступили детско-юношеские спортивные школы (ДЮСШ) Свердловской области.

На основе теоретических представлений о внутриличностных детерминантах спортивных достижений нами был подобран следующий диагностический комплекс.

Диагностика **мотивационной структуры личности** включала следующие методики:

- опросник «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана, предназначенный для изучения мотивационной структуры личности;
- методика «Диагностика мотивации достижения» А. Мехрабиан (в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова), направленная на изучение выраженности мотивации достижения и избегания неудачи.

Диагностика **эмоционально-волевой сферы личности** осуществлялась с помощью следующего инструментария:

- опросник «Волевые качества личности» (ВКЛ) М.В. Чумаков, позволяющий определить волевые свойства личности;
- «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда (в адаптации А.Б. Леоновой), направленная на изучение выраженности базовых эмоций: положительных, острых негативных, тревожно-депрессивных;
- «Тест эмоционального интеллекта» Н. Холла (в адаптации Е.П. Ильина), определяющий способности к пониманию эмоций и управлению эмоциональной сферой на основе принятия решений;
- «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса—Раге» (адаптированный вариант для детей), позволяющая диагностировать степень сопротивляемости стрессу;
- методика «Соревновательные стресс-ситуации» Р. Фрестера, позволяющая определить стрессогенные соревновательные ситуации;
- «Методика диагностики самооценки Дембо—Рубинштейн» (модификация А.М. Прихожан), направленная на изучение уровня притязаний и самооценки.

Диагностика **личностных особенностей** реализована с помощью 16-ти факторного личностного опросника Р. Кеттелла (форма С), направленного на исследование личностных факторов и факторов самооценки.

Для выявления ключевых личностных особенностей как предикторов спортивных достижений учащихся ДЮСШ полученные данные подвергались факторному анализу варимакс-методом с применением преобразования Кайзера и метода Р. Кеттелла («каменистая осыпь»). Факторные нагрузки ниже 0,45 не учитывались в нашем исследовании.

Результаты

В результате факторного анализа было получено десять факторов, описывающих 87,83% от общей дисперсии: «положительные эмоции», «авторитет», «доминантность», «стабильность», «спортивная форма», «инициативность», «высокий уровень притязаний», «самотивация», «стремление к успеху», «ответственность».

В первый фактор **«положительные эмоции»** (объясняет 26,83% всех дисперсий) вошли следующие переменные: положительные эмоции ($r = 0,81$, $p = 0,01$), остро негативные эмоции ($r = -0,51$, $p = 0,01$), тревожно-депрессивные эмоции ($r = -0,76$, $p = 0,01$) и эмоциональная стабильность ($r = 0,48$, $p = 0,01$). Данный фактор характеризует динамичность эмоциональных состояний во время спортивных соревнований, быстрые переходы от одних чувств к другим, иногда противоположным по своему характеру. Этому способствует и динамичность самих спортивных соревнований, проходящих с большой интенсивностью и нередко сопровождающихся быстрыми и резкими переходами от поражения к победе и т.д. Яркие и сильные позитивные эмоциональные переживания глубоко захватывают личность спортсмена и оказывают огромное влияние на его деятельность. Ход спортивной борьбы формирует эмоциональную напряженность, связанную с ожиданием результата и неопределенностью. Напряженность отражает большие усилия, направленные на достижение победы, и по своей интенсивности намного превышает те эмоциональные состояния, которые доступны человеку в его обычной повседневной деятельности. Изменение событийного ряда обычно приводит к эмоциональной разрядке и проявлениям ярко выраженных эмоций. Переживание успеха может достигнуть степени бурного аффекта радости. Переживание неудачи может привести как к чувству растерянности, упадка сил, неуверенности в себе, так и к «спортивной злости», которая имеет большое динамогенное значение (спортсмен ощущает в себе колоссальную силу, не чувствует усталости, все его психические процессы обострены, он проявляет способность к очень быстрым и сильным реакциям).

Второй фактор **«авторитет»** (описывает 16,46% всех дисперсий) представлен следующими переменными: способности ($r = 0,74$, $p = 0,01$), авторитет у сверстников ($r = 0,81$, $p = 0,01$) и умение много делать своими руками (уровень притязаний) ($r = 0,47$, $p = 0,01$). Наибольшего авторитета у сверстников достигают спортсмены, имеющие выдающиеся спортивные способности и реализующие свои природные задатки. Желание достичь высоких результатов, адекватное возможностям, имеет все предпосылки к успешной реализации, что способствует самоуважению, желанию добиваться большего, уверенности в своих силах. В итоге спортсмены с подобным сочетанием личностных особенностей достигают лучших результатов и стабильно показывают высокие значения.

Третий фактор **«подчиненность—доминантность»** (описывает 10,31% дисперсий) составили такие шкалы, как управление своими эмоциями ($r = 0,46$, $p = 0,01$), умение много делать своими руками ($r = 0,48$, $p = 0,01$), подчиненность—доминантность ($r = -0,62$, $p = 0,01$). Спортсмены, склонные к доминированию, хорошо управляют своими эмоциональными состояниями, высоко оценивают свои способности. Такие характеристики обеспечивают стабильность и надежность спортивной деятельности. Напротив, спортсмены, склонные к подчинению, не умеют справляться со своими эмоциями, им свойственна мягкость, уступчивость, тактичность. Такие спортсмены нуждаются во внешней поддержке, поддержке

тренера. Если говорить о результативности спортивной деятельности, то таким спортсменам может не хватить смелости, предприимчивости, активности в достижении высоких спортивных результатов.

Четвертый фактор **«стабильность»** (описывает 9,96% дисперсий) нагружают переменные: поддержание жизнеобеспечения ($r = -0,66$; $p = 0,01$), общение ($r = -0,53$; $p = 0,01$), характер ($r = 0,49$; $p = 0,01$), уверенность в себе ($r = 0,49$; $p = 0,01$). Уверенные в себе спортсмены высоко оценивают свои способности. У таких спортсменов отсутствует потребность в общении, в межличностных контактах. Они эффективно выполняют свою деятельность, хорошо переносят длительные нагрузки (например, серии соревнований), показывая при этом высокую результативность деятельности.

Пятый фактор **«спортивная форма»** (описывает 4,73% дисперсий) представлен следующими переменными: внешность ($r = 0,51$; $p = 0,01$), внешность (уровень притязаний) ($r = 0,69$; $p = 0,01$). У хорошо физически тренированных спортсменов повышается скорость реакции, имеется полный сознательный контроль над своими действиями и наиболее совершенное управление ими. Все это приводит к раскованности спортсмена в принятии решений и осуществлении действий. Таких спортсменов отличает уверенность в себе, высокий уровень притязаний. В состоянии спортивной формы спортсмен тренируется с удовольствием, несмотря на большую физическую нагрузку, испытывает эстетическое наслаждение красотой, точностью, ловкостью своих движений.

Шестой фактор **«инициативность»** (описывает 4,43% дисперсии) представлен двумя переменными: энергичность ($r = 0,53$; $p = 0,01$), эмоциональная осведомленность ($r = 0,53$; $p = 0,01$). Активность спортсмена характеризует его стремление продолжительно поддерживать выполнение профессиональной деятельности, поиск путей совершенствования. Эмоциональная осведомленность отражает способность к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности, адаптивности и проявляется в намеренной, произвольной регуляции состояния и поведения. В соревновательной ситуации такое осознание своих и чужих эмоций не только повышает остроту тактического мышления, но и помогает мобилизовать свои силы для получения нужного результата.

Седьмой фактор **«высокий уровень притязаний»** (описывает 4,06% дисперсии) нагружен такими переменными, как: способности (уровень притязаний) ($r = 0,52$; $p = 0,01$), уверенность в себе (уровень притязаний) ($r = 0,51$; $p = 0,01$), смелость ($r = 0,54$; $p = 0,01$), проницательность ($r = 0,52$; $p = 0,01$). Спортсменов отличает эмоциональная выдержанность, осторожность, хитрость, умение находить выход из сложных ситуаций, расчетливость. Они высоко оценивают свои возможности, ставят перед собой цели и успешно их достигают, что способствует повышению уверенности в себе и своих силах, хорошим спортивным результатам, регулярным победам на спортивных соревнованиях.

Восьмой фактор **«самотивация»** (описывает 3,91% дисперсии) представлен следующими переменными: самостоятельность ($r = 0,48$; $p = 0,01$), самотивация ($r = 0,64$; $p = 0,01$), эмпатия ($r = 0,49$; $p = 0,01$), высокая нормативность поведения ($r = 0,51$; $p = 0,01$). Спортсменам с высоким уровнем нормативности поведения, самотивации, самостоятельности свойственны такие качества личности, как стабильность, уравновешенность, настойчивость, разумность. Их отличает развитое чувство долга и

ответственности, осознанное соблюдение общепринятых моральных правил и норм, настойчивость в достижении цели, деловая направленность. Спорт предъявляет к спортсменам особые требования, одним из которых неизменно является способность, не считаясь с трудностями, добиваться поставленной цели, активно бороться за победу даже в самых неблагоприятных условиях. Спортсмен должен уметь пересилить себя не только на тренировках и соревнованиях, но и в повседневной жизни. Это позволяет успешно совмещать учебу с занятиями спортом, что требует от спортсмена высокой личной организованности и мотивированности.

Девятый фактор **«стремление к успеху»** (описывает 3,66% дисперсии) нагружен переменными: социальный статус ($r = 0,67$; $p = 0,01$), мотив стремления к успеху ($r = 0,53$; $p = 0,01$), целеустремленность ($r = 0,45$; $p = 0,01$), ситуации, характеризующие социально-психологическое влияние ($r = 0,66$; $p = 0,01$). Целеустремленность и мотивация к достижению спортсмена тесно связаны между собой (Горбунов, 2008), и определяющая роль в этом отводится самоутверждению. Такие спортсмены способны ставить перед собой ясные цели и стремиться к их достижению, несмотря ни на какие трудности, подчиняя решению поставленных задач все свои мысли, чувства и действия. Данные особенности можно рассматривать в связи с образованием системы ценностей спортсмена, в основе которой должна быть критическая оценка личного поведения и достижений. Критическое отношение спортсмена к своему поведению невозможно без идентификации с общепринятыми общественно-социальными нормами и уровнем своих достижений.

Десятый фактор **«ответственность»** (описывает 3,48% дисперсий) представлен переменными: ответственность ($r = 0,54$; $p = 0,01$), инициативность ($r = 0,56$; $p = 0,01$), внимательность ($r = 0,66$; $p = 0,01$), высокий уровень стрессоустойчивости ($r = 0,49$; $p = 0,01$), общительность ($r = 0,51$; $p = 0,01$). Инициативные, внимательные и общительные спортсмены с высоким уровнем стрессоустойчивости достаточно интенсивно вовлечены в разные сферы деятельности. Они большое внимание уделяют товарищам по команде и окружающим, стремятся разнообразить свою деятельность. Они осознают общественное значение своей спортивной деятельности и свою ответственность. Ответственность перед коллективом, тренером, страной является мощным стимулом мобилизации всех сил спортсмена на преодоление трудностей.

Обсуждение результатов

Обобщая полученные результаты, необходимо отметить следующие тенденции. **Мотивационная сфера** характеризуется: общей направленностью мотивов (стремлением к самосовершенствованию, удовлетворению двигательной активности, стремлением к самовыражению и самоутверждению, социальными установками); преобладанием мотива достижения. **Эмоционально-волевая сфера** характеризуется: низкой эмоциональной возбудимостью; устойчивой адекватной самооценкой; преобладанием комплекса позитивного положительного отношения к текущей ситуации; преобладанием высокой стрессоустойчивости, волевых качеств (энергичность, выдержка, самостоятельность, решительность). Анализируя **личностные особенности**, стоит отметить, что спортсменов отличает: открытость в межличностных контактах, активность, общительность;

Григорян Е.Н. (2025)
Личностные особенности спортсменов как предикторы
спортивных достижений (на примере учащихся ДЮСШ)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
338—350.

Grigorian E.N. (2025)
Personal characteristics of athletes as predictors of
athletic achievements (using the example of
students of children's and youth sports) schools)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 338—350.

эмоциональная устойчивость, уверенность в себе; развитые волевые качества личности; высокая мотивированность.

Факторный анализ позволил выявить и описать личностные детерминанты, являющиеся предикторами спортивных достижений учащихся ДЮСШ. Так, в качестве личностных детерминант спортивных достижений выступают наличие высокого социального статуса, высокая адаптивность к спортивной деятельности, высокий уровень притязаний. Надежность и результативность деятельности зависят от таких качеств как стабильность, уравновешенность, мотивация достижения, ответственность.

Заключение

В настоящее время замечено, что спорт, как любительский, так и профессиональный, стал более популярным в обществе. Правительственные программы, достижения отечественных спортсменов, стремление к здоровому образу жизни самих граждан повышают интерес к спорту. Спорт набирает популярность, но между тем встает вопрос, связанный со спортивными достижениями и поиском путей их повышения.

Имеющиеся данные показывают, что проблема изучения личностных детерминант спортивных достижений не была предметом специальных исследований и требует более глубокого изучения. Проанализировав подходы к определению личностных особенностей, мы в качестве предикторов спортивных достижений рассматриваем *мотивы, волю и эмоции*.

Было выявлено десять предикторов спортивных достижений учащихся ДЮСШ: положительные эмоции, авторитет, доминантность, стабильность, спортивная форма, инициативность, высокий уровень притязаний, самомотивация, стремление к успеху, ответственность, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Результаты исследования могут быть полезны тренерам детско-юношеских спортивных школ в целях индивидуализации учебно-тренировочного процесса; спортивным психологам в индивидуальной и групповой работе с учащимися ДЮСШ для создания необходимых психологических условий, способствующих достижению лучшей психологической выносливости.

Список источников / References

1. Бабушкин, Г.Д., Бабушкин, Е.Г. (2015). *Формирование спортивной мотивации у занимающихся спортом*. Омск: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25104110&ysclid=mc1ub70g9a230658188> (дата обращения: 10.05.2025).
Babushkin, G.D., Babushkin, E.G. (2015). *The formation of sports motivation among those involved in sports*. Omsk: Siberian State University of Physical Culture and Sports.(In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25104110&ysclid=mc1ub70g9a230658188> (viewed: 10.05.2025).
2. Бочавер, К.А., Десятникова, А.В., Зязина, Н.А. (2024). Аутентичность личности спортсмена как ресурс психологического благополучия в кризисе совладания с травмой.

Григорян Е.Н. (2025)
Личностные особенности спортсменов как предикторы
спортивных достижений (на примере учащихся ДЮСШ)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
338—350.

Grigorian E.N. (2025)
Personal characteristics of athletes as predictors of
athletic achievements (using the example of
students of children's and youth sports) schools)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 338—350.

- Современная зарубежная психология*, 13(4), 97—107.
<https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130409>
- Bochaver, K.A., Desyatnikova, A.V., Zyazina, N.A. (2024). The authenticity of an athlete's personality as a resource for psychological well-being in a crisis of coping with trauma. *Modern foreign psychology*, 13(4), 97—107. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130409>
3. Булкин, В.А. Киселев, Ю.Я., Крючек, С.С. (1977). Оперативная диагностика уровня эмоционального возбуждения у спортсменов. В: Ю.Я. Киселев (Ред.) В сб. *Психологические проблемы предсоревновательной подготовки квалифицированных спортсменов* (с. 118—122). Л.: ЛНИИФК.
Bulkin, V.A. Kiselyov, Yu.Ya., Kryuchek, S.S. (1977). Operative diagnosis of the level of emotional arousal in athletes. In: Yu.I am Kiselyov (Ed.) *In the sat. Psychological problems of pre-competitive training of qualified athletes* (pp. 118 —122). L.: LNIIFK. (In Russ.).
 4. Волкова, И.П. (2009). *Спортивная психология в трудах отечественных специалистов*. СПб.: Питер.
Volkova, I.P. (2009). *Sports psychology in the works of Russian specialists*. St. Petersburg: Peter, (In Russ.).
 5. Гладких, Д.Г. (2009). Влияние спортивной деятельности на развитие личности спортсмена. *Психологические проблемы современного образования. Известия волгоградского государственного педагогического университета*, № 4, 173—177. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14341641> (дата обращения: 10.05.2025).
Gladkikh, D.G. (2009). The influence of sports activities on the development of an athlete's personality. *Psychological problems of modern education. Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, № 4, 173—177. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14341641> (viewed: 10.05.2025).
 6. Горбунов, Г.Д. (2008). *Психопедагогика спорта*. М.: Советский спорт.
Gorbunov, G.D. (2008). *Psychopedagogy of sports*. Moscow: Soviet Sport. (In Russ.).
 7. Гошек, В., Ванек, М., Свобода, Б. (1973). Успех как мотивационный фактор спортивной деятельности. В: П.А. Рудик, В.В. Медведев, А.В. Родионов (Ред.), *Психология и современный спорт: сборник научных работ психологов спорта социалистических стран*. (с. 100—121) Москва: Физкультура и спорт.
Goshek, V., Vanek M., Svoboda B. (1973). Success as a motivational factor of sports activity. In: P.A. Rudik, V.V. Medvedev, A.V. Rodionov (Ed.), *Psychology and modern sport: a collection of scientific works by sports psychologists of socialist countries*. (pp. 100 —121) Moscow: Physical Culture and Sport. (In Russ.).
 8. Журавлев, Д.В. (2009). *Психологическая регуляция и оптимизация функциональных состояний спортсмена*. М.
Zhuravlev, D.V. (2009). *Psychological regulation and optimization of functional states of an athlete*. M. (In Russ.).

Григорян Е.Н. (2025)

Личностные особенности спортсменов как предикторы спортивных достижений (на примере учащихся ДЮСШ) *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 338—350.

Grigorian E.N. (2025)

Personal characteristics of athletes as predictors of athletic achievements (using the example of students of children's and youth sports) schools) *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 338—350.

9. Ильин, Е.П. (2007). *Психология физического воспитания*. М.: Просвещение. Ilyin, E.P. (2007). *Psychology of physical education*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
10. Ильин, Е.П. (2008). *Психология спорта*. СПб: Питер. Ilyin, E.P. (2008). *Psychology of sports*. St. Petersburg: Peter. (In Russ.).
11. Нартова-Бочавер, С.К., Ирхин, Б.Д., Резниченко, С.И. (2020). Диспозициональная аутентичность во внутриличностном пространстве. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 17(3), 500—519. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-3-500-519> Nartova-Bochaver, S.K., Irkhin, B.D., Reznichenko, S.I. (2020). Dispositional authenticity in the intrapersonal space. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics. Volume*, 17(3), 500—519. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-3-500-519>
12. Нежкина, Л.Ю. Подлиняев, О.Л., Лебединский, В.Ю. (2010). Психолого–педагогическое исследование личности спортсменов, занимающихся легкой атлетикой и лыжными гонками. *Вестник Бурятского государственного университета*, № 1, 108—112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=mssnzn&ysclid=mc22ki69im580618205> (дата обращения: 10.05.2025). Nezkhkina, L.Y. Podlinyaev, O.L., Lebedinsky, V.Y. (2010). Psychological and pedagogical research of the personality of athletes involved in athletics and cross-country skiing. *Bulletin of the Buryat State University*, № 1, 108—112. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=mssnzn&ysclid=mc22ki69im580618205> (viewed: 10.05.2025).
13. Овчинникова, А.А., Кузнецов, И.А. (2024). Взаимосвязь личностных характеристик спортсмена и его достижений. *Актуальные исследования*, 2(184), Ч. III, 74 —78. URL: <https://apni.ru/article/8096-vzaimosvyaz-lichnostnikh-kharakteristik-sport?ysclid=mc22q52r4u958032051> (дата обращения: 10.05.2025). Ovchinnikova, A.A., Kuznetsov, I.A. (2024). The relationship between the personal characteristics of an athlete and his achievements. *Current research*, 2(184), Part III, 74 —78. (In Russ.). URL: <https://apni.ru/article/8096-vzaimosvyaz-lichnostnikh-kharakteristik-sport?ysclid=mc22q52r4u958032051> (viewed: 10.05.2025).
14. Пуни, А.Ц. (2000). *Проблема личности в психологии спорта*. М.: Спорт. Puni, A.C. (2000). *The problem of personality in the psychology of sports*. Moscow: Sport. (In Russ.).
15. Пуни, А.Ц. (2003). *Психологические основы волевой подготовки в спорте*. М.: Спорт. Puni, A.C. (2003). *Psychological foundations of volitional training in sports*. М.: Sport. (In Russ.).
16. Родионов, А.В. (2010). *Психология физической культуры и спорта*. М.: Академия. Rodionov, A.V. (2010). *Psychology of physical culture and sports*. Moscow: Akademiya. (In Russ.).
17. Стамбулова, Н.Б. (2008). Психологическая структура спортивной деятельности. *Спортивная психология в трудах отечественных специалистов: хрестоматия*. СПб:

Григорян Е.Н. (2025)
Личностные особенности спортсменов как предикторы спортивных достижений (на примере учащихся ДЮСШ) *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 338—350.

Grigorian E.N. (2025)
Personal characteristics of athletes as predictors of athletic achievements (using the example of students of children's and youth sports) schools) *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 338—350.

Питер.

Stambulova, N.B. (2008). The psychological structure of sports activity. *Sports psychology in the works of Russian specialists: a textbook*. St. Petersburg: Peter. (In Russ.).

18. Симонов, В.П. (1981). *Эмоциональный мозг*. М.: Наука.
Simonov, V.P. (1981). *The emotional brain*. Moscow: Nauka. (In Russ.).
19. Фомиченко, А.С., Иванов, Н.С. (2023) Особенности спортивной мотивации достижения у юных футболистов. *Современная зарубежная психология*, 12(1), 80—88.
<https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120109>
Fomichenko, A.S., Ivanov, N.S. (2023) Features of athletic achievement motivation among young football players. *Modern foreign psychology*, 12(1), 80—88. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120109>
20. Харитонов, А.И. (2021). *Личностный потенциал спортсменов как детерминанта профессионального мастерства: Дис. ... канд. психол. наук (19.00.03)*. Москва. URL: www.elibrary.ru/item.asp?id=54419484 (дата обращения: 10.05.2025).
Kharitonova, A.I. (2021). *The personal potential of athletes as a determinant of professional skills: Dis. of the candidate*. Psychological Sciences (19.00.03). Moscow. (In Russ.). URL: www.elibrary.ru/item.asp?id=54419484 (viewed: 10.05.2025).
21. Шаболтас, А.В. (1998). *Мотивы занятия спортом высших достижений в юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук (19.00.03)*. Санкт-Петербург. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=nlktrj&ysclid=mckbr3ghjf93511512> (дата обращения: 11.05.2025).
Shaboltas, A.V. (1998). *Motives for playing high-performance sports in adolescence: Dis. of the candidate*. Psychological Sciences (19.00.03). St. Petersburg. (In Russ.).
<https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=nlktrj&ysclid=mckbr3ghjf93511512> (viewed: 11.05.2025).
22. Allen, M. S., Greenlees, I., & Jones, M. (2011). An investigation of the five-factor model of personality and coping behaviour in sport. *Journal of sports sciences*, 29(8), 841—850.
<https://doi.org/10.1080/02640414.2011.565064>
23. Kökény, L. (2018). Doing sports—Is it influenced by your personality. *Proceedings of The 12th MAC 2018*, 127. <http://dx.doi.org/10.29252/ijmcl.2.1.2>

Информация об авторах

Григорян Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6437-3939>, e-mail: elena_n_r@mail.ru

Григорян Е.Н. (2025)
Личностные особенности спортсменов как предикторы
спортивных достижений (на примере учащихся ДЮСШ)
Вестник практической психологии образования, 22(4),
338—350.

Grigorian E.N. (2025)
Personal characteristics of athletes as predictors of
athletic achievements (using the example of
students of children's and youth sports) schools)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
22(4), 338—350.

Information about the authors

Elena N. Grigorian, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>, e-mail: elena_n_r@mail.ru

Вклад авторов

Григорян Е.Н. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования, применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных.

Contribution of the authors

Elena N. Grigorian— ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research? application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis.

Конфликт интересов

Автор заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 30.06.2025
Поступила после рецензирования 19.11.2025
Принята к публикации 19.12.2025
Опубликована 26.12.2025

Received 2025.06.30
Revised 2025.11.19
Accepted 2025.12.19
Published 2025.12.26

ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИИ | PSYCHOLOGY OF PERSONAL SELF-DETERMINATION IN EDUCATION AND VOCATIONAL IDENTITY DEVELOPMENT

Научная статья | Original paper

Приемы понимания в обучении в процессе обработки информации студентами на аналоговых и цифровых носителях

Д.А. Абусук¹✉, Т.В. Борзова²

¹ Приморский строительный колледж, Артем, Российская Федерация

² Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Российская Федерация

✉ d-aguarian@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В данной статье проводится обзор приемов понимания как процесса и результата деятельности в зарубежной и отечественной научно-исследовательской литературе. Рассматривается процесс поиска, подбора и формирования новых приемов для понимания как на аналоговых, так и на цифровых носителях. В процессе взаимодействия с разнообразными текстами у студентов происходит развитие метакогнитивных навыков, способствующих совершенствованию способности анализировать и понимать события окружающей действительности. **Цель.** Изучение приемов понимания в образовании в отечественной и зарубежной науке и развитие различных способов по осмыслению и включению информации в фоновые знания читателя на аналоговых и цифровых носителях. **Гипотеза.** Применение информационных технологий в образовании приводит к постепенному вытеснению аналоговых носителей и традиционных методов работы, что с необходимостью требует сохранения паритета между цифровыми и аналоговыми текстами. **Методы и материалы.** В ходе изучения проблемы исследования проводился анализ и обобщение существующих научных публикаций, что позволило выявить основные тенденции, подходы и результаты в данной области знания. **Результаты.** Проведенный обзор научных исследований по представленной теме показывает, что цифровая среда продолжает расширять свой функционал в процессе обучения, меняя традиционные методы преподавания, способствуя доступности информации, развитию методик преподавания и приемов понимания. **Выводы.** Несмотря на широкое распространение цифровых методов обучения, аналоговые носители

Абусек Д.А., Борзова Т.В. (2025)

Приемы понимания в обучении в процессе обработки информации студентами на аналоговых и цифровых носителях

Вестник практической психологии образования, 22(4), 351—363.

Abusuek D.A., Borzova T.V. (2025)

Techniques for understanding in teaching in the process of information processing by students on analog and digital media

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 351—363.

продолжают оставаться важным элементом в арсенале образовательных инструментов.

Ключевые слова: понимание, приемы и способы понимания, цифровые технологии, аналоговые носители, цифровые тексты, метакогнитивные навыки, образовательный процесс

Для цитирования: Абусек, Д.А., Борзова, Т.В. (2025). Приемы понимания в обучении в процессе обработки информации студентами на аналоговых и цифровых носителях. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 351—363. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220421>

Techniques for understanding in teaching in the process of information processing by students on analog and digital media

D.A. Abusuek¹✉, T.V. Borzova²

¹ Primorsky Construction College, Artem, Russian Federation

² Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Pacific State University, Khabarovsk, Russian Federation

✉ d-aguarian@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. This article provides an overview of the techniques of understanding as a process and result of activity in foreign and domestic research literature. The process of searching, selecting and forming new techniques for understanding, both on analog and digital media, is considered. In the process of interaction with various texts, students develop metacognitive skills that contribute to improving the ability to analyze and understand events in the surrounding reality.

Objective. Study of methods of understanding in education in domestic and foreign science and development of various methods for understanding and including information in the background knowledge of the reader on analog and digital media.

Hypothesis. The use of information technology in education leads to the gradual displacement of analog media and traditional methods of work, which, of necessity, requires maintaining parity between digital and analog texts.

Methods and materials. In the course of studying the research problem, an analysis and generalization of existing scientific publications was carried out, which made it possible to identify the main trends, approaches and results in this area of knowledge.

Results. The conducted review of scientific research on the presented topic shows that the digital environment continues to expand its functionality in the learning process, changing traditional teaching methods, promoting the availability of information, the development of teaching methods and comprehension techniques.

Conclusions. Despite the widespread use of digital teaching methods, analog media continue to be an important element in the arsenal of educational tools.

Абусек Д.А., Борзова Т.В. (2025)

Приемы понимания в обучении в процессе обработки информации студентами на аналоговых и цифровых носителях

Вестник практической психологии образования, 22(4), 351—363.

Abusuek D.A., Borzova T.V. (2025)

Techniques for understanding in teaching in the process of information processing by students on analog and digital media

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 351—363.

Keywords: understanding, techniques and methods of understanding, digital technologies, analog media, digital texts, metacognitive skills, educational process

For citation: Abusuek, D.A., Borzova, T.V. (2025). Techniques for understanding in teaching in the process of information processing by students on analog and digital media. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 351—363. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220421>

Введение

Базовым инструментом для приобретения знаний являются тексты. Однако образовательные тексты как на аналоговых, так и на цифровых носителях, порой многогранны и сложны для понимания, поэтому их дополняют иллюстрациями, видео и демонстрационными материалами. Приемы понимания в образовании представляют собой различные способы по осмыслению и включению информации в фоновые знания читателя. Обучение пониманию помогает учащимся стать целеустремленными, внимательными и активными читателями, которые контролируют процесс анализа и осознания прочитанного. В современных условиях в процессе информатизации современные компьютерные образовательные технологии активно развиваются. Применяются цифровые инструменты для улучшения методов обучения, эффективности и качества преподавания. Обучение с поддержкой информационных технологий устраняет ограничения во времени, пространстве и ресурсах.

Материалы и методы

В ходе анализа темы исследования проводилось изучение и обобщение существующих научных публикаций, статей, материалов конференций и других источников. Это позволило выявить основные тенденции, подходы и приемы понимания учебного материала в обучении (Britton, Glynn, 1982).

Исследования в сфере образования показывают, что процессы восприятия и понимания учащихся определяются через их обучаемость, аналитические, социально-экономические, лингвистические и когнитивные способности, которые необходимы в обучении и усвоении текстового материала (Большунова, 2024; Знаков, 2023; Каменева-Любавская, Борзова, 2024).

Развитие навыков понимания изучаемого материала важно для учащихся независимо от их возраста. Это базовый инструмент познания, который включает в себя следующие компоненты: эффективное усвоение информации, развитие критического мышления, формирование аналитических способностей. В профессиональном образовании как для студентов вузов, так и среднего профессионального звена, универсальность навыка понимания текста представляет собой понимание специализации, которое заключается в работе с большим объемом специализированной литературы, понимании сложных концепций и терминов, способности применять полученные знания на практике, самообразовании. Отсутствие навыков понимания материала у студентов обуславливает трудности в процессе становления их как будущих профессионалов. Понимание текста у студентов с низким уровнем понимания характеризуется субъективной обоснованностью,

Абусек Д.А., Борзова Т.В. (2025)

Приемы понимания в обучении в процессе обработки информации студентами на аналоговых и цифровых носителях

Вестник практической психологии образования, 22(4), 351—363.

Abusuek D.A., Borzova T.V. (2025)

Techniques for understanding in teaching in the process of information processing by students on analog and digital media

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 351—363.

отсутствием глубины, отчетливости и смысла в интерпретации (Боденова, Колесников, 2015; Борзова, Мосунова, 2020; Лазарева, 2012).

Способы понимания — это приемы, которые учащиеся используют, чтобы разобраться в тексте. Приемы в процессе понимания включают в себя последовательную цепочку действий, которую чаще всего моделирует преподаватель: резюмирование прочитанного, постановка вопросов и ответы на них, перефразирование, нахождение основной идеи и т.д. (Dewitz, Graves, 2021).

В 1980-х годах в исследованиях процесса обучения отмечено, что пониманию прочитанного не уделяется должного внимания. Акцент смещается на обучение самому процессу чтения текстов на аналоговых носителях, несмотря на то, что конечная цель — извлечь смысл из текста. В основном в начальных классах внимание уделяется «обучению читать», тогда как в старших классах акцент смещается на «чтение, чтобы учиться». Также влияет на понимание материала учащимися организация и структуризация информации в учебниках, методических материалах, справочниках и других аналоговых носителях, которые порой выходят за пределы способностей понимания учащихся (Gajria et al., 2007).

В конце ХХI века среди механизмов обучения пониманию текста стал популярен прием беглого чтения, при котором учащиеся просматривают печатный текст, проводя быстрый смысловой анализ (Kintsch, 1988; Pearson, Cervetti, 2017).

В начале 1990-х годов активно изучалась роль памяти в процессе понимания текста. Ставилась задача найти и запомнить ключевые слова в тексте и сообщить их после того, как все предложения будут прочитаны. Было обнаружено, что активность памяти напрямую коррелирует с пониманием прочитанного текста (Ericsson, Kintsch, 1999; Harvey, Walker, 2018).

В 2000-х годах прием понимания текста «мысли вслух» стал эффективным способом моделирования того, как использовать стратегии понимания до, во время и после чтения задания. Это один из известных методов обучения пониманию учащихся, который продолжает модернизироваться. Применение этого способа понимания помогает учиться посредством обмена идеями и ответов на вопросы преподавателя, развивает критическое мышление и включает в себя артикуляцию мыслительного процесса, а также позволяет преподавателю контролировать понимание и знания учащихся. Способность критически мыслить — это то, что помогает оценить точность и правдивость утверждений и информации, которую мы читаем и слышим (Tellaecche, 2022).

Согласно исследованиям, проведенным в этот же период, процесс понимания прочитанного стал восприниматься как процесс, движущийся от распознавания слов (чтение) до создания выводов (анализ изучаемого материала) (Feldt, Mekkelholt, 2021). Ученые на современной стадии развития общества предполагают, что понимание есть результат интерактивного процесса взаимодействия между читателем и текстом.

Сегодня активно изучается взаимодействие с текстом в оцифрованном формате, где динамический стиль отображения текста с горизонтальной прокруткой часто используется на светодиодных досках объявлений, в мобильных приложениях и на умных часах (Clark-Wilson, Robutti, Thomas, 2020). Становится все более важным понимание того, как

Абусек Д.А., Борзова Т.В. (2025)

Приемы понимания в обучении в процессе обработки информации студентами на аналоговых и цифровых носителях

Вестник практической психологии образования, 22(4), 351—363.

Abusuek D.A., Borzova T.V. (2025)

Techniques for understanding in teaching in the process of information processing by students on analog and digital media

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 351—363.

динамические форматы текстов влияют на понимание прочитанного в процессе образования, поскольку все чаще аналоговый текст переходит в цифровой формат, учитывая рост использования мобильных устройств. Скроллинг (просматривание и динамичное прокручивание в заданном направлении) текста в цифровом режиме создает собой определенные проблемы для процесса чтения, например, провоцирует расфокусировку внимания во время чтения и оказывает давление на зрение из-за подсветки экрана (Zhang, Guan, 2022).

Проводились исследования, по результатам которых было выявлено, что люди читают цифровые тексты медленнее на 20—30% по сравнению с аналоговыми носителями. Это объясняется большей когнитивной сложностью из-за таких второстепенных задач, как скроллинг, навигация и ссылки, а также эргономических факторов (разрешение экрана и качество картинки), в результате чего читатели могут испытывать дезориентацию, «потерянность» или трудности с поиском информации гораздо больше, чем в печатной среде (Sinnamon, Kopak, O'Brien, 2016).

При изучении понимания цифрового текста тестировалась модель «построение—интеграция», задача которой заключается в активной структуризации смысла во время чтения посредством таких действий, как перефразирование и подведение итогов. Модель объединяет несколько уровней понимания, включая распознавание и декодирование слов, понимание текста на уровне предложения и абзаца, понимание сети предложений, охватывающей весь текст. Частично на эту модель, когда понимание возникает в результате интеграции смысла, извлеченного из текста, влияют предшествующие знания читателя (Sinnamon, Kopak, O'Brien, 2016).

Один из приемов обучения базировался на поиске заданных слов, предложений или цитат в цифровом тексте, где студенты в одно касание могли выделять фрагменты текстов, незнакомые слова, главные идеи, вспомогательные детали, целые абзацы и предложения с последующим написанием комментариев к тексту различными цветами, а также разделением экрана на несколько частей для работы одновременно в нескольких документах и программах (Azmuddin, Nor Fariza, Hamat, 2020). В других исследованиях для большего понимания материала использовались программы, записывающие аудиофайлы и сохраняющие заметки к выделенным текстам или фразам (Liontou, 2019).

На современном этапе развития цифрового образования особое внимание уделяется гипертекстам. Так, например, в исследованиях К.В. Мироновой, Н.А. Борисенко, С.В. Шишковой подчеркивается, что учащиеся, работавшие с электронным гипертекстом, значительно лучше справились с диагностикой и анализом текста в целом и с вычитыванием фактуальной информации в частности. Вместе с тем вне зависимости от формата чтения у большинства испытуемых понимание концепта текста достаточно поверхностное: всего 9,7% учащихся сумели полностью верно понять и сформулировать главную мысль текста и около половины (50,5%) с этим заданием не справились, что подтверждает устойчивую неблагоприятную ситуацию с пониманием текста учащимися. Как показывают полученные данные, учащиеся успешнее справляются с поиском конкретной информации в электронном гипертексте, чем в бумажном, в то время как вычитывание концепта теснее сопряжено с

Абусек Д.А., Борзова Т.В. (2025)

Приемы понимания в обучении в процессе обработки информации студентами на аналоговых и цифровых носителях

Вестник практической психологии образования, 22(4), 351—363.

Abusuek D.A., Borzova T.V. (2025)

Techniques for understanding in teaching in the process of information processing by students on analog and digital media

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 351—363.

уровнем читательской компетентности и практически не зависит от носителя (Миронова, Борисенко, Шишкова, 2024).

Цифровые технологии в образовании представляются одним из элементов искусственного интеллекта (Крымова, 2025). Другой популярной формой искусственного интеллекта являются нейросети, которые распространены среди учащихся благодаря ряду возможностей: обработка естественного языка, генерирование текста, ответы на вопросы и создание творческого контента. Однако, если обучение полностью опирается на нейросетевые системы, это может привести к снижению способности учащихся к самостоятельному мышлению и анализу, утрате метакогнитивных навыков (Никишкина, Ларин, Белаш, 2024; Сорокова, Одинцова, Радчикова, 2023).

Следует подчеркнуть, что исследователи, занимающиеся проблемой развития понимания в процессе работы студентов с различного рода текстами (научными, учебными, лирическими, методологическими, нарративными и др.) в учебной деятельности, как правило, едины во мнении, связанном с необходимостью организации специальной деятельности, направленной на развитие понимания как процесса и результата деятельности. Это действительно важный факт, показывающий, что пониманию в образовательном процессе нужно учить. Так, в границах исследований, связанных с обучением приемам и способам понимания, подчеркивается, что одним из главных моментов понимания текста является выход за рамки фактически обозначенной информации в тексте, которую необходимо связать с контекстом, полученными знаниями в прошлом, а также интерпретировать и проанализировать. Для этого требуется высокий уровень метакогнитивной включенности в деятельность, который позволит правильно планировать собственные действия при работе с тем или иным текстом, размышлять о том, насколько понято то, что только что прочитано, оценивать уровень понимания прочитанного. Метакогнитивная включенность в деятельность состоит из метакогнитивных знаний (декларативных, процедурных, условных) и метакогнитивного регулирования (планирование, стратегии управления информацией, контроль компонентов, структура исправления ошибок, оценка) (Каменева-Любавская, Борзова, 2024). В рамках данного обучения использовался комплекс способов понимания текста: создание иллюстрационного плана текста, маркировка текста, постановка вопросов, создание концептуальной таблицы, поиск ассоциаций, создание устного вторичного текста, определение читательской проекции, определение противоречий и др.

На современном этапе в проводимых исследованиях рассматриваются, например, «проблемы качественного функционирования университета на основе психолого-педагогических положений, позволяющих переосмыслить текстовую природу социально-гуманитарного знания, оценить феномен понимания как способ познания и способ бытия человека в мире. В центре внимания — идея комплексного применения текстовых практик: чтения, письма, слушания, интерпретации, обсуждения. Проведенная работа проясняет основания и ограничения взглядов и убеждений студентов для того, чтобы двигаться вперед в направлении полноценного понимания явлений и событий окружающего мира. Реализация текстовых практик позволяет актуализировать следующие умения и навыки работы с научными текстами: постановка “хорошего вопроса”; навык пристального чтения; умение

Абусек Д.А., Борзова Т.В. (2025)

Приемы понимания в обучении в процессе обработки информации студентами на аналоговых и цифровых носителях

Вестник практической психологии образования, 22(4), 351—363.

Abusuek D.A., Borzova T.V. (2025)

Techniques for understanding in teaching in the process of information processing by students on analog and digital media

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 351—363.

подхватить и развить чужую мысль; умение убедительного предъявления индивидуальной заявки; умение тактической дестабилизации дисциплинарного поля научной дисциплины; умение выявлять неочевидные закономерности; умение участвовать в профессиональном разговоре» (Борзова и др., 2024, с. 21).

Достаточно интересный шаг предпринят исследователями психологии понимания текста в обучении, построенной на представлении многомерного мира человека в границах различных реальностях бытия: эмпирической, социокультурной, экзистенциальной (Знаков, 2023). Так, показано, что «современное развитие когнитивной психологии, лингвопсихологии, лингвистики, теории искусственного интеллекта и смежных областей определяет перспективность мультидисциплинарных исследований в контексте изучения процессов понимания текстов, осуществляемых в точках пересечения “психологии человеческого бытия”, педагогической психологии и философии. Тесная взаимосвязь психологической и философской мысли создает научно-теоретическую базу для развития процесса понимания студентами, например, методологических текстов. Рассматривается направление в психологии понимания — понимание студентами вуза различного рода текстов. Акцент сделан на способы работы с методологическими текстами, позволяющими студентам определить для себя основания собственной профессиональной деятельности и саморазвития, строить модели поведения в социуме» (Сандакова, Борзова, 2024, с. 286).

Результаты

Понимание текста представляет собой сложный процесс, основанный на функционировании высших психических процессов, которые позволяют интегрировать информацию в значимое мысленное представление. Это зависит от способностей к чтению, но также связано с предварительными знаниями и опытом читателя. Некоторые исследования показали более низкие уровни понимания при чтении цифрового текста по сравнению с аналоговым носителем, однако не ясно, является ли это эффектом цифрового отображения текста или форматом чтения, например, при просмотре интернет-страниц, скорочтении или нелинейном чтении. Попытки сравнить результаты понимания печатного и цифрового материала осложняются широким разнообразием используемых показателей и множеством возможных эффектов взаимодействия перцептивных, эргономических и когнитивных факторов в средах тестирования.

Обсуждение результатов

Анализ данных показал, что гипотеза о постепенном вытеснении аналоговых носителей и традиционных методов работы в образовании под влиянием информационных технологий в значительной мере подтверждается. Применение информационных технологий действительно способствует трансформации образовательного процесса. Однако результаты также выявили ряд проблем, которые необходимо учитывать при интеграции цифровых технологий в обучение.

С одной стороны, использование информационных технологий в образовании способствует развитию грамотности и творческого подхода к решению учебных задач. Это

Абусек Д.А., Борзова Т.В. (2025)

Приемы понимания в обучении в процессе обработки информации студентами на аналоговых и цифровых носителях

Вестник практической психологии образования, 22(4), 351—363.

Abusuek D.A., Borzova T.V. (2025)

Techniques for understanding in teaching in the process of information processing by students on analog and digital media

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 351—363.

связано с потенциалом технологий обогащать учебный процесс и делать его более интерактивным.

С другой стороны, исследование выявило серьезные проблемы, связанные с применением информационных технологий в образовательной среде. Отвлекающие факторы в цифровой среде, такие как мультимедийные возможности веб-текстов (яркие изображения, анимация), рекламные материалы, отсутствие метакогнитивных навыков, неразвитость понятийного мышления и др., могут снижать концентрацию учащихся и замедлять восприятие учебного материала. Это приводит к необходимости неоднократного перечитывания контента, нежеланию чтения всего содержания текста и др., что может снижать эффективность процесса обучения.

Кроме того, выявлена проблема цифровой зависимости среди молодежи, которая может негативно влиять на личность и психическую деятельность учащихся. Это проявляется в уменьшении уровня ответственности, понижении эмоционального фона и проблемах с формированием моральных ценностей.

Таким образом, хотя применение информационных технологий в образовании и способствует его трансформации, важно учитывать возможные негативные последствия. Для повышения положительного эффекта от использования цифровых технологий необходимо продолжать исследования в направлении изучения передового научного опыта и создание новых способов работы с текстом с целью сохранения паритета применения в обучении студентов цифровых и аналоговых текстов.

Заключение

Изучение приемов понимания в образовании и развитие различных способов по осмыслению и включению информации в фоновые знания читателя на аналоговых и цифровых носителях показало сложность сравнительного анализа эффективности восприятия печатного и цифрового контента с учетом перцептивных, эргономических и метакогнитивных составляющих. Данные факторы создают сложную систему взаимосвязей, что существенно затрудняет получение однозначных выводов о преимуществах того или иного формата представления материала. Образовательный процесс продолжает двигаться и развиваться с учетом последних научных достижений. Сегодня достаточно актуальна работа с цифровыми платформами, основанными на искусственном интеллекте, которые могут поддерживать разнообразные подходы к обучению, что помогает учащимся в развитии мыслительных способностей более высокого порядка, способствует пониманию учебного материала, улучшает успеваемость, обеспечивает интеллектуальную среду обучения. Искусственный интеллект помогает педагогам развивать навыки цифровой педагогики, формировать продуманное содержание программы обучения, выполнять преподавательскую деятельность, такую как выставление оценок и оценивание, отвечать на повторяющиеся вопросы учащихся, проводить учет посещаемости, отслеживать динамику познавательного прогресса учащихся, автоматически предоставлять отзывы и наблюдать за успеваемостью учащихся и характером их занятий. Однако определенное преимущество аналоговых носителей заключается в наличии бумажных страниц, позволяющих создать осязаемую связь с контентом, облегчая запоминание информации и навигацию по изученному материалу.

Абусек Д.А., Борзова Т.В. (2025)

Приемы понимания в обучении в процессе обработки информации студентами на аналоговых и цифровых носителях

Вестник практической психологии образования, 22(4), 351—363.

Abusuek D.A., Borzova T.V. (2025)

Techniques for understanding in teaching in the process of information processing by students on analog and digital media

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 351—363.

Благодаря устранению отвлекающих факторов, связанных с цифровыми уведомлениями, учащиеся могут более глубоко сосредоточиться на имеющемся материале, что создает более благоприятную учебную среду. Аналоговые носители остаются незаменимым инструментом в образовательном арсенале. В сфере образования традиционный формат по-прежнему является ключом к раскрытию полного потенциала молодых умов.

Список источников / References

1. Боденова, О.В., Колесников, В.Н. (2015). Особенности понимания научного текста метакогнитивно компетентными и некомпетентными студентами. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*, № 4, 33—37. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2015/04/2015-04-06.pdf> (дата обращения: 19.08.2025).
Bodenova, O.V., Kolesnikov, V.N. (2015). Peculiarities in understanding scientific texts by metacognitively competent and metacognitively incompetent students. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of higher education*, № 4, 34—38. (In Russ.). URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2015/04/2015-04-06.pdf> (viewed: 19.08.2025).
2. Большунова, Н.Я. (2024). Цифровизация образования: риски, перспективы, возможности. В: *Материалы Всероссийской национальной научной конференции «Психология и информационные технологии: перспективы взаимодействия»* (с. 10—15). Владивосток: ВВГУ. URL: <https://portfolio.vvsu.ru/files/1CD9DE9C-461C-4CE0-8274-A477DC80D456.pdf?ysclid=meitxjchyu998488894> (дата обращения: 20.12.2024).
Bolshunova, N.Ya. (2024). Digitalization of education: risks, prospects, opportunities. In: *Proceedings of the All-Russian National Scientific Conference “Psychology and Information Technology: Prospects for Interaction”* (pp. 10—15). Vladivostok: VVSU. (In Russ.). URL: <https://portfolio.vvsu.ru/files/1CD9DE9C-461C-4CE0-8274-A477DC80D456.pdf?ysclid=meitxjchyu998488894> (viewed: 20.12.2024).
3. Борзова, Т.В., Борзова, А.С., Астафьева, Г.А., Сандакова, Е.Н., Каменева-Любавская, Е.Н. (2024). Опыт работы студентов с текстом как основа создания интеллектуальной среды университета. *Вопросы психологии*, 70(1), 21—34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tunmng&ysclid=mckhyo5ipq933699972> (дата обращения: 20.12.2024).
Borzova, T.V., Borzova, A.S., Astafyeva, G.A., Sandakova, E.N., Kameneva-Lyubavskaya, E.N. (2024). Students' experience of working with texts as a basis for creating the intellectual environment of the university. *Psychology questions*, 70(1), 21—34. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tunmng&ysclid=mckhyo5ipq933699972> (viewed: 20.12.2024).
4. Борзова, Т.В., Мосунова, Л.А. (2020). Условия развития смыслового понимания информации в процессе обучения. *Science for Education Today*, 10(1), 7—24. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.01>
Borzova, T.V., Mosunova, L.A. (2020). The conditions for the development of meaningful

Абусек Д.А., Борзова Т.В. (2025)

Приемы понимания в обучении в процессе обработки информации студентами на аналоговых и цифровых носителях

Вестник практической психологии образования, 22(4), 351—363.

Abusuek D.A., Borzova T.V. (2025)

Techniques for understanding in teaching in the process of information processing by students on analog and digital media

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 351—363.

understanding of information in the learning process. *Science for Education Today*, 10(1), 7—24. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.01>

5. Знаков, В.В. (2023). Психология возможного и возможностное мышление. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 16(2), 5—22. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-9>

Znakov, V.V. (2023). Psychology of the possible and possibilistic thinking. *Theoretical and experimental psycholog*, 2(16), 5—22. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/TEP-23-9>

6. Каменева-Любавская, Е.Н., Борзова, Т.В. (2024). Развитие навыков метакогнитивного познания при обучении способам понимания текста. *Российский психологический журнал*, 21(3), 211—228. <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.3.12>

Kameneva-Lyubavskaya, E.N., Borzova, T.V. (2024). Metacognitive Engagement Skills Development through Teaching Text Comprehension Methods. *Russian Psychological Journal*, 21(3), 211—228. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.3.12>

7. Крымова, Л.Р. (2025). Использование искусственного интеллекта при интерпретации текстов русского языка. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, № 1-4 (100), 22—25. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80352134>

Krymova, L.R. (2025). The use of artificial intelligence in the interpretation of russian language texts. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, № 1-4 (100), 22—25. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80352134>

8. Лазарева, О.В. (2012). К вопросу о влиянии метакогнитивных процессов на понимание научного текста. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*, № 31, 13—17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17956602> (дата обращения: 19.08.2025).

Lazareva, O.V. (2012). To the influence of metacognitive processes on comprehension of scientific text. *Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology"*, № 31, 13—17. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17956602> (viewed: 19.08.2025).

9. Миронова, К.В., Борисенко, Н.А., Шишкова, С.В. (2024). Понимание подростками электронного учебного гипертекста (в сравнении с печатным гипертекстом). *Психолого-педагогические исследования*, 16(4), 109—123. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160408>

Mironova, K.V., Borisenko, N.A., Shishkova, S.V. (2024). Understanding of Electronic Educational Hypertext (in Comparison with Printed Hypertext). *Psychological-Educational Studies*, 16(4), 109—123. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160408>

10. Никишкина, Е.В., Ларин, С.Э., Белаш, В.Ю. (2024). Нейросети и образование: положительные и отрицательные стороны, возможности использования. *Педагогический вестник*, № 32, 54—58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67906022> (дата обращения: 19.08.2025).

Nikishkina, E.V., Larin, S.E., Belash, V.Yu. (2024). Neural networks and education: positive and negative sides, possibilities of use. *Pedagogical Bulletin*, № 32, 54—58. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67906022> (viewed: 19.08.2025).

Абусек Д.А., Борзова Т.В. (2025)

Приемы понимания в обучении в процессе обработки информации студентами на аналоговых и цифровых носителях

Вестник практической психологии образования, 22(4), 351—363.

Abusuek D.A., Borzova T.V. (2025)

Techniques for understanding in teaching in the process of information processing by students on analog and digital media

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 351—363.

11. Сандакова, Е.Н., Борзова, Т.В. (2024). Процессы проблематизации контекста в обучении студентов вуза. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 13(1-1). 186—194. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67930521> (дата обращения: 19.08.2025).
Sandakova, E.N., Borzova, T.V. (2024). The processes of problematizing context in university student education. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 13(1-1). 186—194. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67930521> (viewed: 19.08.2025).
12. Сорокова, М.Г., Одинцова, М.А., Радчикова, Н.П. (2023). Оценка цифровых образовательных технологий преподавателями вузов. *Психологическая наука и образование*, 28(1), 25—39. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280101>
Sorokova, M.G., Odincova, M.A., Radchikova, N.P. (2023). Evaluation of digital educational technologies by university teachers. *Psychological Science and Education*, 28(1), 25—39. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280101>
13. Azmuddin, R.A., Nor Fariza, M.N., Hamat, A. (2020). Facilitating online reading comprehension in enhanced learning environment using digital annotation tools. *IAFOR Journal of Education: Technology in Education*, 8(2), 7—27. <https://doi.org/10.22492/ije.8.2.01>
14. Britton, B., Glynn, M. (1982). Effects of text structure on use of cognitive capacity during reading. *Journal of Educational Psychology*. 74(1), 51—61. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.51>
15. Ericsson, K.A., Kintsch, W. (1999). The role of long-term working memory in text comprehension. *Psychologia*, № 42, 186—198. URL: https://www.researchgate.net/publication/279561825_The_role_of_long-term_working_memory_in_text_comprehension (viewed: 19.08.2025).
16. Clark-Wilson, A., Robutti, O., Thomas, M. (2020). Teaching with digital technology. *ZDM*, 52(7), 1223—1242. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01196-0>
17. Dewitz, P., Graves, M.F. (2021). The Science of Reading: Four Forces That Modified, Distorted, or Ignored the Research Finding on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), 1—14. <https://doi.org/10.1002/rrq.389>
18. Feldt, Z., Mekkelholt, E. (2021). Digital methods in English teaching. Digitala metoder i engelsk undervisningen. *Malmo Universitet*, 1—37.
19. Gajria, M., Jitendra, A.K., Sood, S., Sacks, G. (2007). Improving Comprehension of Expository Text in Students With LD: A Research Synthesis. *Journal Of Learning Disabilities*, 40(3), 210—225. <https://doi.org/10.1177/00222194070400030301>
20. Harvey, H., Walker, R. (2018). Quarterly Reading comprehension and its relationship with working memory capacity when reading horizontally scrolling text. *Journal of Experimental Psychology*, 71(9), 1887—1897. <https://doi.org/10.1080/17470218.2017.1363258>

Абусек Д.А., Борзова Т.В. (2025)

Приемы понимания в обучении в процессе обработки информации студентами на аналоговых и цифровых носителях

Вестник практической психологии образования, 22(4), 351—363.

Abusuek D.A., Borzova T.V. (2025)

Techniques for understanding in teaching in the process of information processing by students on analog and digital media

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 351—363.

21. Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, № 95, 163—182. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61551-4](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61551-4)
22. Lontou, T. (2019). Foreign language learning for children with ADHD: evidence from a technology-enhanced learning environment. *European Journal of Special Needs Education*, 34 (2), 220—235. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1581403>
23. Sinnamon, L.S., Kopak, R., O'Brien, H.L. (2016). The effects of textual environment on reading comprehension: Implications for searching as learning. *Journal of Information Science*, 42(1), 79—93. <https://doi.org/10.1177/0165551515614472>
24. Pearson, P.D., Cervetti, G.N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. *Handbook of research on reading comprehension*. New York, NY: The Guilford Press, 12—56.
25. Tellaechе, H.H. (2022). Students' understanding of different text types: strategies to identify and enhance students' conceptual understanding. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*. 16(32), 7—23.
26. Zhang, F., Guan, S. (2022). Evaluating the Effectiveness of Teaching Experimental Design in Universities in the Context of Information Technology. *Scientific Programming*, 2022, 1—12. <https://doi.org/10.1155/2022/9087653>

Информация об авторах

Диаля Атия Абусуек, преподаватель, Приморский строительный колледж «КГБ ПОУ ПСК», Артем, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0286-5873>, e-mail: d-aguarian@yandex.ru

Татьяна Владимировна Борзова, профессор высшей школы психологии, доктор психологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет «ФГБОУ ВО ТОГУ», Хабаровск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2307-9001>, e-mail: borzova_tatiana@mail.ru

Information about the authors

Dialya A. Abusuek, Lecturer of the Primorsky Construction College, Artem, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0286-5873>, e-mail: d-aguarian@yandex.ru

Tatyana V. Borzova, Professor of the Higher School of Psychology, Doctor of Psychology, Associate Professor Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Pacific State University, Khabarovsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2307-9001>, e-mail: borzova_tatiana@mail.ru

Вклад авторов

Абусуек Д.А. — аннотирование, написание и оформление рукописи.

Борзова Т.В. — идеи исследования, планирование исследования.

Абусек Д.А., Борзова Т.В. (2025)

Приемы понимания в обучении в процессе обработки информации студентами на аналоговых и цифровых носителях

Вестник практической психологии образования, 22(4), 351—363.

Abusuek D.A., Borzova T.V. (2025)

Techniques for understanding in teaching in the process of information processing by students on analog and digital media

Bulletin of Psychological Practice in Education, 22(4), 351—363.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the Authors

Dialya A. Abusuek — annotation, writing and design of the manuscript.

Tatyana V. Borzova — ideas, planning of the research.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 01.01.2025

Поступила после рецензирования 29.10.2025

Принята к публикации 11.11.2025

Опубликована 26.12.2025

Received 2025.01.01.

Revised 2025.10.29.

Accepted 2025.11.11.

Published 2025.12.26.