МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

XXV МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ **МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

ДОКАЗАТЕЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРАКТИКИ: ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

ТЕЗИСЫ КОНФЕРЕНЦИИ

Москва, 2026

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Московский городской педагогический университет
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта
Севастопольский государственный университет
Южный федеральный университет
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
Национальный исследовательский Томский государственный университет
Уральский государственный педагогический университет
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Санкт-Петербургский государственный университет
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Новосибирский государственный педагогический университет
Армянский государственный педагогический
университет имени Хачатура Абовяна
Университет практической психологии и социологии «Урарту»

XXV Международная научно-практическая конференция молодых исследователей

Доказательная психологическая наука для развития практики: исследования и разработки молодых ученых

Тезисы конференции

Москва 2026

ББК 88
УДК 159
Д63

Д63 **XXV Международная научно-практическая конференция молодых исследователей. Доказательная психологическая наука для развития практики: исследования и разработки молодых ученых : тезисы конференции.** – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2026. – 1097 с.

ISBN 978-5-94051-380-3

Печатается по решению оргкомитета XXV Международной научно-практической конференции молодых исследователей. Доказательная психологическая наука для развития практики: исследования и разработки молодых ученых (апрель 2026).

Редакционная коллегия:

Марголис А.А., Шилина И.Б., Прохорова О.Г., Клопотова Е.Е., Смирнова С.Ю., Мамохина У.А., Тишина Л.А., Артемова Е.Э., Данилина К.К., Деулин Д.В., Коджаспиров А.Ю., Одинцова М.А., Кочетова Ю.А., Егоренко Т.А., Расторгуева М.Д., Пуговкина О.Д., Архангельская В.В., Хозе Е.Г., Чернышев Б.В., Рытикова А.М., Аникина В.Г., Крушельницкая О.Б., Александрова Е.А., Гурина О.Д., Чиркина Р.В., Конокотин А.В., Лубовский Д.В., Старшинова А.О., Куравский Л.С., Воронов М.В., Антипова С.Н.

XXV Международная научно-практическая конференция молодых исследователей. Доказательная психологическая наука для развития практики: исследования и разработки молодых ученых.

Материалы издаются в авторской редакции.

Текст электронный.

ББК 88

ISBN 978-5-94051-380-3

© Московский государственный психолого-педагогический университет, 2026

ЧАСТЬ 1.
ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: ТЕХНОЛОГИИ И РАЗВИТИЕ

Связь родительских стратегий посредничества детской медиаактивности у детей дошкольного возраста и детско-родительского взаимодействия

Галеева А.Г.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ivanova.alena@mail.ru

Ключевые слова: детско-родительское взаимодействие, цифровая социализация, медиаактивность, родительское посредничество, дошкольный возраст, цифровая среда

Введение

Современное дошкольное детство развивается в условиях стремительной цифровизации повседневной жизни. Цифровые устройства, видеохостинги, игровые приложения, голосовые ассистенты и медиаплатформы становятся частью повседневного опыта ребёнка уже в раннем возрасте. Исследования показывают, что знакомство детей с цифровой средой начинается задолго до школы, а использование смартфонов, планшетов и онлайн-контента становится регулярной практикой семейного взаимодействия [6]. Цифровая среда постепенно превращается в самостоятельное пространство социализации ребёнка, наряду с семьёй, игрой и системой образования. Л.С. Выготский подчёркивал, что взрослый выступает посредником между ребёнком и культурой, организуя освоение ребёнком способов действия, норм, значений и средств деятельности [1]. В современной социальной ситуации развития эта посредническая функция распространяется не только на традиционные формы культуры [3], но и на цифровую среду, которая становится значимой частью детского опыта [5]. Исследователи отмечают, что современный ребёнок сталкивается с медиапотоком, который существенно превосходит его возрастные возможности критического осмысления и самостоятельной оценки. В условиях дошкольного возраста именно родители определяют характер включённости ребёнка в цифровую среду: регулируют время использования

устройств, отбирают контент, задают правила взаимодействия с гаджетами и интерпретируют медиасодержание.

Таким образом, родитель сегодня выступает не только как воспитатель, но и как медиапосредник, обеспечивающий безопасное и культурно опосредованное освоение ребёнком цифрового пространства. Родительское посредничество медиаактивности становится новой значимой задачей семейного воспитания, сопоставимой по важности с организацией общения, игры и познавательной деятельности ребёнка [2], [6].

Несмотря на рост числа исследований цифровой социализации детей, проблема связи стратегий родительского посредничества медиаактивности с особенностями детско-родительского взаимодействия остаётся недостаточно изученной. В научной литературе подробно рассматриваются вопросы медиапотребления детей, медиаграмотности родителей и влияния цифровой среды на развитие ребёнка, однако сравнительно мало исследований посвящено тому, как характер взаимодействия в семье связан со способами организации цифровой активности дошкольника.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о существовании связи между особенностями детско-родительского взаимодействия и стратегиями родительского посредничества детской медиаактивности у детей дошкольного возраста.

Методология исследования

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 2 имени В.В. Дагаева городского округа Лосино-Петровский. В исследовании приняли участие 60 родителей детей старшего дошкольного возраста.

Для изучения особенностей родительского посредничества использовался опросник родительского посредничества детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н. Элиас в адаптации Н.С. Денисенковой, П.И. Тарунтаева и В.В. Федорова [2]. Методика позволяет выявить три стратегии посредничества:

- ограничительную;
- инструктивную;
- стратегию совместного использования.

Для диагностики особенностей детско-родительского взаимодействия применялся опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской [4]. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты

Полученные результаты показали наличие значимых связей между стратегиями родительского посредничества и характеристиками детско-родительского взаимодействия.

Наиболее выраженные положительные корреляции были выявлены между всеми стратегиями посредничества и эмоциональной близостью ребёнка к родителю:

- ограничительная стратегия – r = 0,527;
- инструктивная стратегия – r = 0,497;
- совместное использование – r = 0,431.

Также были обнаружены значимые связи между стратегиями посредничества и сотрудничеством между родителем и ребёнком:

- ограничительная стратегия – r = 0,438;
- инструктивная стратегия – r = 0,576;
- совместное использование – r = 0,400.

Инструктивная стратегия показала наиболее выраженные связи с позитивными параметрами взаимодействия, включая согласие между ребёнком и родителем, последовательность воспитательных воздействий и удовлетворённость отношениями. Это свидетельствует о том, что обсуждение медиаконтента и совместное осмысление цифрового опыта ребёнка связано с более гармоничным характером детско-родительских отношений.

Дополнительно установлено, что стратегии посредничества тесно взаимосвязаны между собой:

- ограничительная ↔ инструктивная: r = 0,783;
- инструктивная ↔ совместное использование: r = 0,655.

Это позволяет предположить, что активное участие родителей в цифровой жизни ребёнка носит комплексный характер и не сводится исключительно к запретительным мерам.

Заключение

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования о наличии связи между особенностями детско-родительского взаимодействия и стратегиями родительского посредничества детской медиаактивности у дошкольников.

Исследование показало, что конструктивное родительское посредничество связано прежде всего с эмоциональной близостью, сотрудничеством, последовательностью воспитательных воздействий и удовлетворённостью отношениями между ребёнком и родителем. Наиболее благоприятной с психологической точки зрения выступает инструктивная стратегия, основанная на обсуждении медиаконтента и совместном осмыслении цифрового опыта ребёнка.

Полученные данные позволяют рассматривать родительское посредничество как важный механизм цифровой социализации дошкольников и подтверждают значимость активного участия взрослых в организации взаимодействия ребёнка с цифровой средой.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, 2004.
2. Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В. Адаптация опросника родительского посредничества детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н. Элиас на российской выборке родителей старших дошкольников // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15. № 3. С. 110–128.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.: Институт практической психологии, 1997.
4. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: Речь, 2002.
5. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 117–124.
6. Смирнова Е.О., Клопотова Е.Е. Взаимодействие детей с цифровыми устройствами: обзор исследований и рекомендаций // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12. № 4. С. 91–100.

The relationship between parental mediation s trategies of children's media activity in preschool children and child-parent interaction

Galeeva A.G.
Master's student
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: ivanova.alena@mail.ru

Keywords: child-parent interaction, digital socialization, media activity, parental mediation, preschool age, digital environment

Introduction

Modern preschool childhood is developing in the context of rapid digitalization of everyday life. Digital devices, video hosting, gaming applications, voice assistants, and media platforms become part of a child's daily experience at an early age. Research shows that children's familiarity with the digital environment begins long before school, and the use of smartphones, tablets, and online content is becoming a regular practice of family interaction [6]. The digital environment is gradually turning into an independent space for the child's socialization, along with family, play and the education system. L.S. Vygotsky emphasized that an adult acts as an intermediary between the child and culture, organizing the child's learning of ways of action, norms, meanings and means of activity [1]. In the modern social situation

of development, this intermediary function extends not only to traditional forms of culture [3], but also to the digital environment, which is becoming a significant part of children's experience [6]. The researchers note that a modern child is faced with a media stream that significantly exceeds his age-related capabilities of critical reflection and self-assessment. In preschool age, it is the parents who determine the nature of the child's involvement in the digital environment: they regulate the time of device use, select content, set rules for interaction with gadgets, and interpret media content.

Thus, the parent today acts not only as an educator, but also as a media mediator, ensuring a safe and culturally mediated development of the digital space by the child. Parental mediation of media activity is becoming a new significant task of family education, comparable in importance to the organization of communication, play and cognitive activity of the child [2], [6].

Despite the growing number of studies on the digital socialization of children, the problem of linking parental mediation strategies of media activity with the features of child-parent interaction remains insufficiently studied. The scientific literature examines in detail the issues of children's media consumption, parents' media literacy, and the impact of the digital environment on child development, but relatively few studies have focused on how the nature of family interaction is related to the ways a preschooler's digital activity is organized.

The hypothesis of the study was the assumption of the existence of a connection between the features of child-parent interaction and strategies of parental mediation of children's media activity in preschool children.

Research methodology

The study was conducted on the basis of the municipal budgetary educational institution of secondary school No. 2 named after V.V. Dagaev in Losino-Petrovsky city district. The study involved 60 parents of older preschool children.

To study the features of parental mediation, the questionnaire of parental mediation of children's media activity by G. Nimrod, D. Lemish, N. Elias adapted by N.S. Denisenkova, P.I. Taruntaev and V.V. Fedorov was used [2]. The methodology allows us to identify three mediation strategies:

- restrictive;
- instructional;
- A sharing strategy.

The questionnaire "Parent-child interaction" by I.M. Markovskaya was used to diagnose the features of child-parent interaction [4]. Statistical data processing was carried out using the Spearman correlation coefficient.

Results

The results showed that there are significant links between parental mediation strategies and the characteristics of child-parent interaction.

The most pronounced positive correlations were found between all mediation strategies and the emotional closeness of the child to the parent.:

- restrictive strategy – r = 0.527;
- instructional strategy – r = 0.497;
- sharing – r = 0.431.

Significant links were also found between mediation strategies and parent-child cooperation:

- restrictive strategy – r = 0.438;
- instructional strategy – r = 0.576;
- sharing – r = 0.400.

The instructional strategy showed the most pronounced links with positive interaction parameters, including agreement between the child and the parent, consistency of educational influences, and relationship satisfaction. This indicates that discussing media content and sharing a child's digital experience is associated with a more harmonious nature of child-parent relations.

Additionally, it has been established that mediation strategies are closely interrelated:

- restrictive ↔ instructional: r = 0.783;
- instructional ↔ sharing: r = 0.655.

This suggests that the active participation of parents in the child's digital life is complex and does not consist solely of prohibitive measures.

Conclusion

The results obtained confirm the hypothesis of the study that there is a connection between the features of child-parent interaction and strategies of parental mediation of children's media activity in preschoolers.

The study showed that constructive parental mediation is primarily associated with emotional closeness, cooperation, consistency of educational influences and satisfaction with the relationship between the child and the parent. The most favorable from a psychological point of view is an instructional strategy based on the discussion of media content and joint understanding of the child's digital experience.

The data obtained allow us to consider parental mediation as an important mechanism of digital socialization of preschoolers and confirm the importance of active participation of adults in organizing the child's interaction with the digital environment.

Literature

1. Vygotsky L.S. Psychology of child development, Moscow: Smysl, 2004.
2. Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V. Adaptation of the questionnaire of parental mediation of children's media activity by G. Nimrod, D. Lemish, N. Elias on a Russian sample of parents of older preschoolers // Psychological and pedagogical research. 2023. Vol. 15. No. 3. pp. 110–128.

3. Lisina M.I. Communication, personality and psyche of a child. Moscow: Institute of Practical Psychology, 1997.
4. Markovskaya I.M. Training of interaction between parents and children. Saint Petersburg: Rech Publ., 2002.
5. Rubtsova O.V. Digital technologies as a new means of mediation // Cultural and historical psychology. 2019. Vol. 15. No. 3. pp. 117–124.
6. Smirnova E.O., Klopotova E.E. Interaction of children with digital devices: a review of research and recommendations // Modern foreign psychology. 2023. Vol. 12. No. 4. pp. 91–100.

Особенности восприятия ИИ-ассистентов детьми дошкольного возраста

Гуменюк А.А.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: rinaandr@bk.ru

Ключевые слова: ИИ-ассистент, дошкольный возраст, восприятие, анимизм, цифровая социализация

Введение

В условиях активной цифровизации детской среды ИИ-ассистенты становятся новыми участниками повседневного взаимодействия ребёнка с окружающим миром и, по сути, становятся культурными медиаторами, влияющими на формирование представлений ребенка о живом и неживом, субъекте и объекте, эмоциях и намерениях. Актуальность данного исследования определяется противоречием между активным внедрением ИИ-ассистентов в среду дошкольного детства и недостаточной разработанностью психологических представлений о специфике их восприятия детьми. Особенности восприятия ИИ-ассистентов детьми дошкольного возраста могут быть связаны с характерной для данного возрастного периода склонностью к анимизму – приписыванию неживым объектам психических свойств, эмоций и намерений. В условиях взаимодействия с голосовыми системами, способными имитировать речевое и эмоциональное поведение человека, данная тенденция может усиливаться, формируя у ребёнка представление об ИИ-ассистенте как о субъекте общения, обладающем элементами «живого» поведения. Выбор систем типа «Яндекс.Алиса» в качестве объекта исследования обусловлен ее способностью вести эмоционально окрашенный вербальный диалог и воспроизводить элементы социального взаимодействия, что снижает восприятие технологии как исключительно технического устройства и способствует формированию квазисоциального отношения со стороны ребёнка. Гипотеза исследования – дети дошкольного возраста склонны воспринимать ИИ-ассистентов как одушевлённые объекты.

Методология

Исследование проводилось на базе частного детского сада с персонализированной моделью обучения «Хорошкола» в формате клинического интервью. В исследовании принимало участие 13 детей в возрасте от 6 до 7 лет (M = 6,8). Обязательным критерием выборки выступало наличие домашнего ИИ-ассистента и опыт продолжительного взаимодействия с ним.

Основным методом исследования выступило клиническое интервью, включающее 17 основных вопросов, направленных на изучение представлений ребёнка о функциях эмоциональных характеристиках и признаках субъектности ИИ-ассистента.

Перед началом интервью также проводилась рисуночная проба: каждому ребёнку предлагалось нарисовать свою колонку без прямых указаний о том, что должно присутствовать на готовом рисунке. Дополнительная верификация осуществлялась путём сопоставления вербальных ответов ребёнка с результатом проективной пробы, что позволило выявить особенности восприятия ИИ-ассистента и степень его анимизации в представлениях детей.

Результаты

Полученные данные в целом подтверждают выдвинутую гипотезу о склонности детей дошкольного возраста к анимизации ИИ-ассистентов. Значительное преобладание показателей анимизма в эмоциональной сфере (50,9%) над биологической (20%) свидетельствует о цифровом дуализме: каждый второй ребёнок наделяет ИИ-ассистента чувствами и воспринимает его как полноценного собеседника. Подавляющее большинство испытуемых (84,6%) воспринимают Алису как уникальную личность, обладающую собственной позицией и эмоциями. В когнитивной сфере наблюдается полное единогласие: все без исключения дети в качестве приоритетного источника информации выбрали бы Алису, а не значимого взрослого. Практическое отсутствие анимистических элементов в рисуночных пробах подчеркивает, что восприятие ИИ-ассистента детьми в большей степени определяется особенностями речевого взаимодействия и способностью системы поддерживать социально ориентированный диалог, чем внешним обликом технического устройства.

Заключение

Полученные результаты позволяют говорить о специфике восприятия ИИ-ассистентов детьми дошкольного возраста как объектов, сочетающих признаки технического устройства и социального субъекта. Взаимодействие с голосовым ИИ формирует у ребёнка квазисоциальное отношение, основанное прежде всего на способности системы поддерживать речевую коммуникацию.

Исследование выявило качественный разрыв между восприятием физической и социальной природы ИИ-ассистента: элементы анимизации значительно чаще проявлялись в вербальных ответах детей, чем в рисуночных пробах. Это позволяет предположить, что речевое взаимодействие играет ведущую роль в формировании представлений ребёнка о субъектности ИИ.

Несмотря на понимание технической природы устройства, многие дети наделяли Яндекс Алиса эмоциями, индивидуальными особенностями и признаками личности, воспринимая ИИ-ассистента как полноценного участника коммуникации.

Литература

1. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // Культурно-историческая психология. – 2019. – Том 15. – № 3. – С. 117–124.
2. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Том 9. – № 3. – С.71–80.
3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная пед. акад., – 1994. –680 с.
5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», – 1997. – 384 с.

The Peculiarties of Perception AI assistants by preschool children

Gumenyuk A.A.
student
Moscow State University of Psychology & Education (MSPPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: rinaandr@bk.ru

Keywords: AI assistant, preschool age, perception, animism, digital socialization

Методика использования инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе университета (на примере кафедры дошкольного и начального образования)

Дубешко Н.Г.
кандидат педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой дошкольного и начального образования
Барановичский государственный университет (БарГУ)
г. Барановичи, Республика Беларусь
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5393-4243
e-mail: dubeshka@mail.ru

Истная О.А.
магистрант, старший преподаватель кафедры
дошкольного и начального образования
Барановичский государственный университет (БарГУ)
г. Барановичи, Республика Беларусь
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7518-4764
e-mail: ola_ist@mail.ru

Ключевые слова: искусственный интеллект, управляемая самостоятельная работа, регламентация использования, комплексное задание

Введение

Одним из наиболее обсуждаемых феноменов последних лет стало проникновение инструментов искусственного интеллекта (далее – ИИ) в образовательную практику. С одной стороны, ИИ открывают широкие возможности для персонализации обучения и автоматизации рутинных задач. С другой – порождают обоснованные опасения относительно снижения академической честности и деградации критического мышления обучающихся. Сложившееся противоречие вызвало необходимость исследования возможностей ИИ в образовательном процессе университета, в частности, кафедры дошкольного и начального образования, и разработки методики их использования.

Организация и методы исследования

Исследование осуществлялось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет»: опрос преподавателей и студентов об использовании ИИ в учёбе и преподавании показал, что 81% преподавателей работают с ИИ, а 69% студентов готовы воспринимать задания, которые были адаптированы с их помощью. Опираясь на результаты констатирующего этапа исследования было осуществлено внедрение ИИ в управляемую самостоятельную работу студентов,

выполнение которой предусматривало дифференцированный доступ участников педагогического эксперимента к технологиям ИИ на разных этапах выполнения заданий. Формирующий этап педагогического эксперимента проводился среди студентов 3 курса специальности «Дошкольное образование»: для выполнения управляемой самостоятельной работы было предложено на выбор два варианта. Первый – (традиционный) предусматривает написание эссе на заданную тему по стандартным требованиям (объём, структура, список литературы). Оценивался не выше 6-ти баллов по 10-балльной шкале. Во втором варианте (модернизированном) студентам было предложено выполнение комплексного задания, с ограничениями на использование ИИ. Оценивался в диапазоне от 4-х до 10-ти баллов с учётом степени самостоятельности выполнения.

Структура экспериментального задания

Ключевой особенностью разработанного задания стала *регламентация использования ИИ студентами на разных этапах выполнения*. Задание включало четыре последовательных этапа:

Этап 1. Поиск и выбор кейса (можно с помощью ИИ). Студентам предложено найти описание реальной или реалистичной сложной ситуации, можно было сделать анализ определенной ситуации (например, из кинофильма). Разрешалось использовать нейросеть для генерации нескольких кратких описаний разнообразных проблемных ситуаций.

Этап 2. Теоретический анализ (можно с помощью ИИ как «помощника-консультанта»). На данном этапе студент должен проанализировать взятую им ситуацию. Можно задать нейросети вопрос по выбранному кейсу, но самостоятельно проанализировать предложенные ИИ концепции.

Этап 3. Разработка стратегии (можно с помощью ИИ как «генератора идей»). Студент предлагает самостоятельные пути решения, а может воспользоваться помощью ИИ, но в итоговой работе описывается реалистичная и полезная с точки зрения студента рекомендация и объясняется, чем обусловлен её выбор.

Этап 4. Рефлексивная часть (запрещено использовать ИИ). Студент осмысливает ситуацию на личном уровне.

Нами были разработаны критерии оценки выполнения заданий управляемой самостоятельной работы, где учитывались: на первом этапе – обоснованность выбора и этическая чуткость; на втором – глубина теоретического анализа и критическая работа с источниками (умение дополнить и оценить информацию от ИИ); на третьем – практическая ориентация и креативность решений (способность превращать общие идеи в конкретику); на четвёртом этапе главный критерий – глубина и искренность рефлексии, осознание многогранности проблемы.

Результаты

По итогам выполнения заданий управляемой самостоятельной работы участниками педагогического эксперимента на контрольном этапе исследования были получены следующие результаты:

1. Выбор формата работы: примерно 50% студентов выбрали экспериментальный вариант задания (повышенной сложности). Остальные 50% предпочли традиционное написание эссе.
2. Качество выполнения экспериментального задания: студенты, выбравшие новый формат, продемонстрировали высокий уровень выполнения. Итоговые продукты отличались: глубиной анализа проблемы; структурированностью и логичностью изложения; наличием авторской позиции; корректной интеграцией материалов, сгенерированных ИИ, в собственный текст.
3. Отказ части студентов от нового формата: некоторые студенты не стали выполнять экспериментальное задание, посчитав его слишком сложным для себя. Важно отметить, что такая возможность была предусмотрена преподавателем изначально: выбор традиционного эссе позволял студентам избежать «провала» при недостаточной готовности к работе с ИИ.
4. Отсутствие «слепого» копирования: анализ работ показал, что большинство студентов, выполнивших экспериментальное задание, не ограничились простым копированием материалов, сгенерированных ИИ. Напротив, наблюдалась активная переработка, критическая оценка и достраивание предложенной информации.

Факт, что половина студентов выбрала традиционный формат работы, не следует расценивать как негативный результат в апробации экспериментальной методики. Студенты, не готовые к работе с ИИ, получили возможность выполнить посильное задание, не потеряв мотивации, но при этом их представления о возможностях ИИ частично расширились.

Выводы

Полученные результаты позволяют сделать несколько важных выводов.

Во-первых, предложенная структура задания (с дифференцированным доступом к ИИ на разных этапах выполнения задания) показала свою эффективность.

Во-вторых, разрешение использовать ИИ позволило студентам освоить важный навык современного специалиста – умение формулировать точные запросы и критически оценивать предложенные алгоритмами варианты. Студенты отмечали, что наиболее сложным оказалось не получение ответа от ИИ, а его верификация и адаптация к конкретной профессиональной задаче.

В-третьих, финальный запрет на использование ИИ при доработке продукта стимулировал рефлексивную деятельность. Студенты были вынуждены самостоятельно перерабатывать сгенерированный материал, формулировать собственную позицию, проверять факты и аргументировать выводы.

Заключение

Апробированная методика использования ИИ в образовательном процессе университета, в которой студентам были предложены задания для управляемой самостоятельной работы с использованием ИИ, а их выполнение регламентировало возможности и ограничения использования данных инструментов, позволяет утверждать следующее:

1. Дифференцированный доступ к ИИ на разных этапах выполнения задания является педагогически обоснованной стратегией, позволяющей сочетать развитие цифровых навыков с сохранением самостоятельности мышления.
2. Задания подобного типа (с элементами вызова, повышенной сложности и дифференцированной оценкой) способствуют развитию у студентов цифровых навыков (умения формулировать запросы, работать с генеративными нейросетями, верифицировать информацию) и, что не менее важно, формируют привычку к критической переработке предложенной ИИ информации, а не пассивному её принятию.
3. Предоставление альтернативы (возможность выбора между традиционным и инновационным форматом работы) является необходимым условием внедрения подобных заданий, позволяющим учесть разный уровень готовности студентов.

В перспективе для студентов можно расширить спектр заданий, регламентирующих использование ИИ, разработать системы критериев для оценки таких работ, а также начать изучение долгосрочного влияния подобной практики на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольного образования. Для преподавателей необходимо разработать методические рекомендации по использованию ИИ в образовательном процессе университета по закреплённым за кафедрой учебным дисциплинам.

Литература

1. Государственная программа «Цифровая Беларусь» на 2026–2030 годы // постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 30.12.2025 № 793. – URL: https://adu.by/images/2022/08/standart-doshkol- obraz.pdf (дата обращения: 13.04.2026).
2. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года // постановление Совета Министров Респ. Беларусь

от 30.11.2021 № 683 – URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683 (дата обращения: 13.04.2026).
3. Методические рекомендации по внедрению технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс и в процедуры аттестации студентов учреждений высшего образования // М-во образования Респ. Беларусь. – 17.06.2025. –. URL: https://www.bsuir.by/m/12_100229_1_199111.pdf (дата обращения: 12.05.2026).
4. Образовательный стандарт дошкольного образования // постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 04.08.2022 № 228. – URL: https://adu.by/images/2022/08/standart-doshkol-obraz.pdf (дата обращения: 13.04.2026).

Methodology for using artificial intelligence tools in the university educational process (using the example of the Department of Preschool and Primary Education)

Dubeshko N.G.
Candidate of Pedagogical Sciences
Head of the Department of Preschool and Primary Education
Baranovichi State University (BarSU)
Baranovichi, Republic of Belarus
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5393-4243
e-mail: dubeshka@mail.ru

Istnaya O.A.
Master's student, Senior Lecturer
Department of Preschool and Primary Education
Baranovichi State University (BarSU), Baranovichi, Republic of Belarus
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7518-4764
e-mail: ola_ist@mail.ru

Keywords: artificial intelligence, controlled independent work, usage regulation, complex task

Методика использования интерактивного образовательного пространства в учреждении дошкольного образования

Дубешко Н.Г.
кандидат педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой дошкольного и начального образования
Барановичский государственный университет (БарГУ)
г. Барановичи, Республика Беларусь
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5393-4243
e-mail: dubeshka@mail.ru

Подлесная А.С.
стрший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования
Барановичский государственный университет (БарГУ)
г. Барановичи, Республика Беларусь
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7019-0958
e-mail: sasha.matyas.98@mail.ru

Ключевые слова: методика, интерактивность, образовательное пространство, интерактивное образовательное пространство, дошкольное образование

В условиях цифровизации образования перед воспитателями дошкольного образования возникает необходимость использования интерактивных технологий, которые, не подменяя непосредственное общение воспитателя с детьми, способствуют их познавательному развитию с учетом возрастных особенностей и санитарно-гигиенических требований [1].

Научная новизна исследования заключается в концептуальном обосновании интерактивного образовательного пространства учреждения дошкольного образования, базирующегося на системном использовании виртуальных экскурсий, а также в разработке методики, определяющей цифровое «погружение» в изучаемую ребёнком среду как педагогически структурированный процесс, обеспечивающий безопасное, дозированное и методически выстроенное взаимодействие дошкольников с мультимедийным контентом при условии живой коммуникации, учёта возрастных особенностей и санитарно-гигиенических норм, а также обязательной интеграции с игровой и продуктивной деятельностью. Для решения поставленной задачи применён системно-деятельностный подход, предполагающий поэтапное проектирование образовательного взаимодействия: от целеполагания и отбора цифровых ресурсов до организации интерактивного сопровождения и закрепления материала. Подход опирается на принципы наглядности, доступности, повторяемости и безопасного «погружения» в изучаемую среду, обеспечивая

многоуровневое взаимодействие в системе «педагог–ребёнок», «ребёнок–компьютер» и «ребёнок–ребёнок».

В результате исследования сформулированы ключевые признаки интерактивности виртуальной экскурсии. *Активное участие* проявляется в переходе дошкольника из позиции пассивного слушателя в роль субъекта образовательного процесса, где ребёнок имеет возможность самостоятельно выбирать темп изучения объекта, проявляет познавательную инициативу, что повышает внутреннюю мотивацию к исследованию объекта. *Возможность взаимодействия с объектами* реализуется через технические функции виртуальной среды (масштабирование, смена ракурса), позволяющие приблизить или отдалить экспонат, оглядеться по сторонам и детально рассмотреть отдельные детали, что способствует развитию наблюдательности, пространственного мышления. *Наличие интерактивных заданий* обеспечивает переход от простого просмотра к осмысленной деятельности: вопросы, и упражнения на закрепление помогают структурировать восприятие, удерживать внимание и переводить визуальную информацию в речевые формы, способствуя обогащению словарного запаса и развитию связной речи. *Повторный просмотр* контента допускает многократный возврат к изучаемому фрагменту без временных и внешних ограничений, что даёт воспитателю возможность адаптировать материал под индивидуальный темп восприятия каждого ребёнка, а так же обеспечивать глубокое усвоение содержания. *Коммуникация* выстраивается на трёх взаимосвязанных уровнях: «педагог–ребёнок» (методическое сопровождение, комментирование, постановка проблемных и уточняющих вопросов), «ребёнок–компьютер» (непосредственная работа с интерфейсом и навигацией) и «ребёнок–ребёнок» (совместное обсуждение, обмен впечатлениями, коллективный анализ), что формирует навыки социального взаимодействия. *Творческое моделирование* становится основой для последующей продуктивной деятельности детей (рисование, конструирование, сюжетно-ролевые игры, составление рассказов), где ребёнок воспроизводит увиденное, фантазирует, самостоятельно составляет новые маршруты, тем самым переводя виртуальный опыт в личностно значимый творческий результат и закрепляя достижения на практике.

Алгоритм организации виртуальной экскурсии обеспечивает методическую целостность образовательного процесса и позволяет воспитателю реализовать процесс познавательного развития дошкольников. Его апробация осуществлялась в ходе экспериментальной деятельности на базе учреждения образования «Несвижский государственный колледж имени Я. Коласа».

Первый этап носит аналитико-проектировочный характер и включает выбор темы экскурсии, определение цели и задач, подбор

литературы, предварительное изучение экскурсионных, составление маршрута и подготовку текстового сопровождения экскурсии, комментарии, вопросы разного типа (проблемные, уточняющие, риторические) для связи с последующей продуктивной деятельностью.

Основной этап (проведение экскурсии) носит интерактивно-деятельностный характер и включает вступительную беседу для активации уже имеющихся знаний и создания эмоционального настроя, плавное погружение в цифровой сюжет с совместным освоением элементов виртуальной навигации, интерактивную работу по маршруту с выполнением заданий, рассматриванием объектов и высказыванием предположений, а также повторный просмотр отдельных фрагментов для уточнения деталей, закрепления материала и удовлетворения познавательного запроса детей.

Рефлексивный этап направлен на систематизацию опыта и перевод полученных знаний в личностно значимый результат. Итоговое обсуждение позволяет детям обменяться впечатлениями, сформулировать новые знания, задать уточняющие вопросы. Систематизация полученной информации осуществляется через совместное с воспитателем выделение ключевых фактов, установление причинно-следственных связей, сравнение с ранее изученным материалом. Завершает этап продуктивная деятельность, где дети переносят свои впечатления на рисунок, лепку, конструирование, сюжетно-ролевую игру, что обеспечивает переход от восприятия к творческому осмыслению и закреплению полученных представлений.

Сочетание этапов и набора методических приёмов позволяет адаптировать виртуальную экскурсию под конкретные образовательные задачи, возрастные особенности и индивидуальные потребности детей. Полученные результаты исследования позволяют обосновать критерии выбора качественных цифровых платформ для дошкольного возраста и сформулировать принципы использования виртуальных туров.

Благодарности. Авторы благодарят руководство и педагогический коллектив учреждения образования «Несвижский государственный колледж имени Я. Коласа» за содействие в организации эмпирического этапа исследования, помощь в сборе и систематизации данных, а также за конструктивное методическое взаимодействие при внедрении интерактивных образовательных технологий в практику дошкольного образования.

Литература

1. О Государственной программе «Цифровая Беларусь» на 2026–2030 годы: постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 30 декабря 2025 г. № 793: в ред. от 10 января 2026 № 6–1/55630 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. — URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22500793 (дата обращения: 20.04.2026).

Methods for using interactive educational space in a preschool educational institution

Dubeshko N.G.
Candidate of Pedagogical Sciences
Head of the Department of Preschool and Primary Education
Baranovichi State University (BarSU)
Baranovichi, Republic of Belarus
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5393-4243
e-mail: dubeshka@mail.ru

Podlesnaya A.S.
Senior Lecturer, Department of Preschool and Primary Education
Baranovichi State University (BarSU)
Baranovichi, Republic of Belarus
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7019-0958
e-mail: sasha.matyas.98@mail.ru

Keywords: methodology, interactivity, educational space, interactive educational space, preschool education

Педагогический дизайн: цифровые инструменты для планирования и проектирования образовательной деятельности в учреждении дошкольного образования

Захарченя Н.Ф.
старший преподаватель кафедры
дошкольного и начального образования
Барановичский государственный университет (БарГУ)
г. Барановичи, Республика Беларусь
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3367-3984
e-mail: nfzakharchenia@gmail.com

Аннотация. Автором рассматривается педагогический дизайн как методологическая и практическая основа использования цифровых инструментов в учреждении дошкольного образования. Обосновывается, что в условиях цифровизации особую значимость приобретает не столько владение отдельными сервисами, сколько способность педагога проектировать образовательную деятельность ребёнка как целостную развивающую систему. Показано, что цифровые инструменты становятся эффективными только тогда, когда они встроены в общую логику целей, содержания, форм взаимодействия, способов педагогической поддержки и оценки результатов.

Ключевые слова: педагогический дизайн, цифровые инструменты, дошкольное образование, планирование, проектирование образовательной деятельности, цифровая среда

Современный этап развития образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий в педагогическую практику, что в полной мере затрагивает и систему дошкольного образования. Однако расширение цифровой инфраструктуры и рост числа доступных сервисов не всегда сопровождаются повышением качества образовательной деятельности, поскольку сами по себе технологии не обеспечивают развивающий эффект [1; 2]. В этой связи возрастает значение педагогического дизайна как подхода, позволяющего проектировать образовательный процесс осмысленно, системно и с учётом возрастной специфики детей дошкольного возраста.

Педагогический дизайн целесообразно рассматривать как технологию проектирования образовательной деятельности, включающую анализ исходных условий, постановку целей, отбор содержания, выбор методов и средств, разработку сценария взаимодействия, а также оценку и последующую корректировку полученных результатов [3]. Научная новизна исследования состоит в обосновании педагогического дизайна как инструмента системной интеграции цифровых средств

в образовательную деятельность учреждения дошкольного образования. Рассматриваемая проблема связана с противоречием между широким распространением цифровых сервисов и недостаточной проработанностью педагогической логики их использования в практике дошкольного образования.

В качестве подхода к решению обозначенной проблемы используется проектировочный подход, ориентированный на согласование целей развития ребёнка, содержания деятельности, форм взаимодействия, особенностей образовательной среды и цифровых инструментов. Для практики дошкольного образования это означает, что педагог проектирует не отдельный цифровой продукт, а целостную образовательную ситуацию, в которой соединяются игра, общение, исследование, визуализация, наблюдение и педагогическая поддержка детской инициативы.

В структуре педагогического дизайна выделяются четыре группы цифровых инструментов [4]. *К первой группе* относятся средства планирования: электронные календари, таблицы, цифровые планировщики и онлайн-доски, позволяющие структурировать тематические блоки и согласовывать действия педагогов. *Вторую группу* составляют средства проектирования образовательного контента: конструкторы презентаций, интерактивных карточек, визуальных маршрутов, виртуальных экскурсий и мультимедийных историй. *К третьей группе* относятся средства документирования и рефлексии: цифровые портфолио, электронные журналы наблюдений, базы фото- и видеоматериалов. *Четвёртую группу* образуют сервисы интеллектуальной поддержки педагога, в том числе инструменты искусственного интеллекта для генерации идей, адаптации заданий и подготовки визуальных материалов.

Основные результаты исследования заключаются в следующем. Во-первых, установлено, что эффективность цифровых инструментов определяется не их технической новизной, а встроенностью в педагогическую логику образовательной деятельности. Во-вторых, обоснованы критерии их отбора: соответствие педагогической цели, возрастная уместность, поддержка совместной деятельности и коммуникации, встроенность в тематический план, безопасность и простота сопровождения. В-третьих, показано, что применение педагогического дизайна позволяет перейти от фрагментарного использования цифровых ресурсов к системному проектированию условий развития ребёнка.

Практический потенциал подхода иллюстрирует пример тематической недели «Город, в котором мы живём». На начальном этапе цифровой ресурс используется как средство мотивации и актуализации детского опыта: интерактивная карта, фотографии знакомых мест, короткие видеосюжеты, визуальные маршруты. Далее дети переходят к совместному обсуждению, моделированию, конструированию, сюжетно-ролевой игре,

рисованию и рассказыванию. Таким образом, цифровой ресурс выполняет функцию смыслового импульса, запускающего более глубокую и разнообразную предметно-практическую деятельность.

Эффективность педагогического дизайна в условиях цифровизации дошкольного образования определяется рядом условий [4]: сформированностью проектировочной позиции педагога, его цифровой грамотностью, готовностью к критической оценке ресурсов, командной работой коллектива, взаимодействием с семьёй и соблюдением педагогической меры в соотношении экранного и реального опыта ребёнка. Это позволяет рассматривать педагогический дизайн как значимый ресурс повышения качества дошкольного образования.

Литература

1. Государственная программа «Цифровая Беларусь» на 2026–2030 годы // постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 30.12.2025 № 793. – URL: https://adu.by/images/2022/08/standart-doshkol- obraz.pdf (дата обращения: 12.05.2026).
2. Бухарина А.Ю. Педагогический дизайн в условиях цифровизации // Педагогический дизайн в условиях цифровизации. 2023.
3. Педагогический дизайн цифровых образовательных ресурсов: подходы, принципы и опыт реализации // CyberLeninka. 2023.
4. Цифровой методический конструктор для педагогического дизайна // Томский государственный университет. 2023.

Pedagogical design: digital tools for planning and designing educational activity in preschool education institutions

Zakharchenya N.F.
Senior Lecturer
Department of Preschool and Primary Education
Baranovichi State University (BarSU), Baranovichi, Republic of Belarus
ORCID: https://orcid.org/0000–0003–3367–3984
e-mail: nfzakharchenia@gmail.com

Abstract. The article examines pedagogical design as a methodological and practical basis for using digital tools in preschool education institutions. It is argued that under digitalization the key issue is not simply the use of separate services, but the teacher's ability to design educational activity as a holistic developmental system. Digital tools become effective only when they are integrated into the overall logic of goals, content, interaction, pedagogical support and assessment.

Keywords: pedagogical design, digital tools, preschool education, planning, design of educational activity, digital environment.

Особенности игры с правилами старших дошкольников как критерий их готовности к школе

Исаева А.С.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6471-4031
e-mail: aisaeva588@gmail.com

Ключевые слова: готовность к школе, мотивационная готовность к школе, произвольность поведения, игры с правилами, старший дошкольный возраст, критерии оценки игры с правилами

Игра выступает ведущим видом деятельности во всем интервале дошкольного детства. В игровой деятельности складываются и развиваются основные новообразования детей дошкольного возраста. Вместе с тем, сама игра претерпевает качественные изменения в дошкольном детстве. Авторитетный исследователь детской игры Д.Б.Эльконин выделяет четыре уровня развития игровой деятельности. На первом этапе в центре игры находится однообразные предметные действия, их логика легко нарушается без протеста со стороны детей. На втором игровом уровне в центре игры также находятся действия с предметами, игровые действия соответствуют реальным. Нарушение логики игровых действий фактически не принимается, но не оспаривается, игровые роли называются. На третьем уровне роли четко установлены и определяют игровые действия. Появляется специфическая ролевая речь и правила поведения игры, их нарушение ведут к протесту с аргументацией. На четвертом уровне дети обращают наибольшее внимание на игровое поведение других, в центр игровой ситуации становится отношения к действиям. Правила игры подкрепляются опытом из реальной жизни. Отказ от игровой логики и соблюдения правил отвергается и подкрепляется указанием на их разумность. Высшим уровнем развития игры согласно Д.Б.Эльконину, выступают игры с правилами [4].

Важнейшим личностным новообразованием старших дошкольников выступает психологическая готовность к школе. Психологическая готовность к школе представляет собой комплексное новообразование, включающее в себя мотивационные, познавательные, коммуникативные и волевые компоненты. Мы полагаем, что игры с правилами вносят существенный вклад в развитие психологической готовности детей к школьному обучению. Предметом нашего исследования выступило изучение особенностей игр с правилами как критерия психологической готовности к школе.

В психологических исследованиях отмечается, что центральная характеристика игр с правилами кроется в их названии – это наличие

правил. Н.А. Короткова и Н.Я. Михайленко выделяют правила трех видов: нормативные правила, собственно игровые правила и правила установления выигрыша. Усвоение детьми всех видов правил помогает им успешно организовать игровую деятельность. Они сравнивают игру с правилами с сюжетной игрой и выделяют специальные характеристики игр с правилами. Игра с правилами всегда носит групповой характер и имеет заранее определённый, конечный результат, который обуславливает критерии выигрыша. Все действия в процессе игры с правилами реальны и однозначны. Последнее различие двух видов игры состоит в характере взаимодействия детей. В игре с правилами всегда есть соревновательный элемент, желание победить соперника, тогда как в сюжетной игре взаимодействие детей строится вокруг ролевого поведения в контексте игрового сюжета [2].

Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова отмечают, что в играх с правилами игровые действия полностью соотносятся по объёму с правилами, строго подчиняются им. Авторы подчеркивают, что благодаря своей специфической характеристике – этапу подготовки к игре – игры с правилами влияют на психологическую готовность к школе. Особый подготовительный период, когда дети знакомятся с правилами игры и уточняют способы ее реализации, выступает как освоение предстоящей деятельности, что готовит дошкольников в будущем, уже в школе также осваивать способы деятельности, теперь уже учебной [3].

Эмпирическое исследование реализовано при помощи диагностики игр с правилами, а также методик из диагностического комплекса готовности к школе Н.И. Гуткиной: «Да и нет» и модифицированный вариант методики «Беседа о школе» Т.А. Нежновой. Выборка состояла из детей, посещающих подготовительные группы дошкольного отделения школы 1540. Общее количество испытуемых составило 52 человека.

Диагностика игр с правилами была реализована с помощью наблюдения за детьми. Непрерывное наблюдение за игровой деятельностью детей проводилось в течении 1–1.5. часов в течение трех дней. В качестве критериев оценки игровой деятельности определили следующие:

- Вид деятельности/занятий, который выбирают дети (игра и ее вид, продуктивные деятельности и др.)
- Сколько детей, и кто объединяется в процессе игры с правилами
- Кто инициатор в играх с правилами
- Кто отслеживает правила игры, взаимодействия в играх с правилами
- Были ли введены новые правила и кем в играх с правилами
- Кто ярко проявляет эмоции в случаях ошибки, проигрыша в играх с правилами
- Возникают ли конфликты: причина, способ разрешения и его эффективность
- Причина прекращения игры

- Длительность выбранной деятельности

Результаты наблюдения фиксировались в таблице по каждому участнику игры.

Оценка критериев проводилась по шкале: сформирован (5 баллов), сформирован не в полной степени (3 балла), не сформирован (1 балл). После проведения наблюдения за игровой деятельностью старших дошкольников, проводилась беседа с каждым ребенком индивидуально. Беседа состояла из следующих вопросов:

1. Какие игры ты знаешь? Назови их.
2. Какие правила есть в твоей любимой игре? Почему она тебе нравится?
3. Как в твоей любимой игре можно понять, кто выиграл?
4. С кем ты обычно играешь?
5. Какие правила для игры можно придумать еще, чтобы было интереснее? По результатам беседы проводился качественный анализ сформированности игры по правилам.

Методика «Да и нет» [1] направлена на оценку умения ребенка действовать по правилам. Ему обьясняют, что зададут вопросы, на которые нельзя отвечать «да» и «нет». Беседа состоит из 10 вопросов, за каждую ошибку снимают балл, если допущено от двух ошибок и больше-у ребенка низкий уровень произвольности.

Модифицированная методика Т.А. Нежновой «Беседа о школе» предназначена для определения уровня сформированности мотивационной готовности к школе и внутренней позиции школьника у детей. С ребенком проводится краткая индивидуальная беседа о школе, состоящая из 5 вопросов, выявляющих его отношение к предстоящим школьным занятиям, каждый ответ оценивался в баллах.

Обработка результатов проводилась с использованием программы JASP. С целью выявления связи критериев игры с правилами и психологической готовности к школе использовался непараметрический критерий Спирмена. С помощью критерия Спирмена были определены значимые корреляции (см. Таблицу) между показателями по наблюдению за игровой деятельностью и результатами методик из комплекса диагностики готовности к школе «Да и Нет», модификацией методики «Беседа о школе».

Таблица

Значимые корреляции по критерию Спирмена

Коэффициент корреляции	**Критерии игры**	**Беседа о школе**	**«Да и нет»**
	Соблюдение правил	0,732***	0,629***
	Реакция на ввод новых правил	0,702***	0,627***
	Реакция на неудачу	0,440*	0,406*

** – корреляция значима на уровне 0.05*
**** – корреляция значима на уровне 0.01*

Результаты по критерию «соблюдение правил» и баллами по методикам «Беседа о школе» и «Да и нет» коррелируют. Можно проследить выраженную положительную связь. Соответственно, дети, которые соблюдают правила во время игры, имеют высокий уровень произвольной регуляции поведения и удержания в памяти необходимых инструкций. Также, они хотят пойти в школу, так как знают, что там их выполнение заданий и поведение на уроках будет оцениваться.

Между баллами по критерию «реакция на ввод новых правил» и баллами по методикам «Беседа о школе» и «Да и нет» также наблюдается умеренная корреляция. Способность воспринимать новые правила, возникающие во время игры и следовать им, позволяет дошкольникам с легкостью выполнять методику «Да и нет», они сразу усваивают главное правило-не отвечать на вопросы словами «да» и «нет». Можно ожидать, что, когда они станут первоклассниками, у них будет успешно пройден этап школьной адаптации к новым правилам.

Также, наблюдается умеренная положительная корреляция между показателями по критерию «Реакция на неудачу» и баллами по методикам «Беседа о школе» и «Да и нет». Умение спокойно принять поражение в игре и возобновить ее поможет ребенку в будущем не обращать излишнего внимания на неудачи, не расстраиваться из-за плохих оценок в школе.

Было установлено, что по показателям по критерию «Инициативность в игре» и методикам наблюдалась выраженная отрицательная корреляция. Данный факт требует дальнейших исследований.

В целом, исследование показало, что игра с правилами выступает значимым критерием психологической готовности ребенка к школьному обучению. Полученные данные имеют практическое значение, ориентируя педагогов и родителей на активное применение в образовательном процессе и досуговой жизни детей игр с правилами.

Литература

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с
2. Игра с правилами в дошкольном возрасте / Н.Я. Михайленко., Н.А. Короткова. – 4-е издание. – Москва: Академический проект, 2002. – 160 с.
3. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. (2019). Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста. Психолого-педагогические исследования, 11(4), 5–21. https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110401
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Советские учебники, 2025. 384 с.

Features of playing with the rules of older preschoolers as a criterion of their readiness for school

Isaeva A.S.
Magister
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6471-4031
e-mail: aisaeva588@gmail.com

Keywords: readiness for school, motivational readiness for school, arbitrariness of behavior, playing with the rules, senior preschool age, criterions of meausure playing with the rules

Особенности коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста в мегаполисе и в городе закрытого типа

Минеева В.М.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: mineevavm@yandex.ru

Ключевые слова: Развитие общения, дошкольный возраст, коммуникация, социальная ситуация развития

Коммуникативное развитие выступает ключевым фактором формирования личности и социальной адаптации человека, поскольку именно через общение происходит усвоение культурных норм, ценностей и моделей поведения, необходимых для успешной интеграции в общество. Нарушения в развитии коммуникативных навыков могут приводить к социальной изоляции, снижению самооценки и возникновению различных психологических трудностей на разных этапах онтогенеза. Традиционно, в наиболее широком контексте коммуникация рассматривается как – процесс двустороннего обмена информацией, ведущей к взаимному пониманию [4]. Это процесс не только обмена информацией, но и чувствами, мыслями, смыслами посредством знаков и символов. В условиях реализации ФГОС ДО содержание образовательной Программы, обеспечивая развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности, охватывает одну из структурных единиц, как социально – коммуникативное развитие, направленное на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к обществу детей и взрослых Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе [1, https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/]. Основными факторами, которые влияют на коммуникативное развитие ребёнка являются его окружение и общение.

Все исследования отмечают то или иное влияние среды и окружения ребёнка на развитие его коммуникативных навыков. На основании этого мы предположили, что развитие коммуникативных навыков детей в мегаполисе и городе закрытого типа будет иметь свои отличия. Развитие детей старшего дошкольного возраста в условиях мегаполиса отличается большей разнообразностью социальных контактов и культурных стимулов, что способствует ускоренному формированию коммуникативных и когнитивных навыков, тогда как в городах закрытого типа дети чаще сталкиваются с ограниченностью социальных связей и однообразием среды, что может замедлять развитие самостоятельности и социальной гибкости. В то же время, в условиях закрытого города отмечается более высокая стабильность и предсказуемость социальной среды, что способствует формированию у детей устойчивых моделей поведения и чувства безопасности, в отличие от мегаполиса, где высокая динамика и стрессогенность среды требуют от ребёнка большей адаптивности и саморегуляции.

Для проверки выдвинутого предположения было реализовано эмпирическое исследование, в рамках которого было проведено сравнение уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста, проживающих в мегаполисе (г. Москва) и в городе закрытого типа (ЗАТО г. Радужный Владимирской области).

В качестве метода исследования детей старшего дошкольного возраста, проживающих в мегаполисе и в городе закрытого типа было выбрано ретроспективное наблюдение, с помощью карты развития (Е.К. Ягловская, И.А. Бурлакова [5]). Воспитатель, опираясь на разны показатели развития ребёнка, включенные в эти карты, вносил данные в них во время наблюдений за поведением детей на занятиях, в свободной деятельности, в ситуациях общения.

Для оценки коммуникативного развития детей старшего дошкольного было выбрано два качества:

1. Эмоционально отзывчив-доброжелателен, понимает и сопереживает чувствам других людей, отзывчив к их нуждам, трудностям и пр.;
2. Овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками – умеющий сотрудничать со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, не создавая конфликтной ситуации, и находить выходы из спорных ситуаций.

Выборку исследования составили 124 ребенка (5–7 лет): 82 ребёнка (5–7 лет) из Москвы и 42 ребёнка (5–7 лет) из ЗАТО г. Радужный Владимирской области.

Таблица 1

Итоги исследования качеств

	Эмоционально отзывчив-доброжелателен, понимает и сопереживает чувствам других людей, отзывчив к их нуждам, трудностям		**Овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками – умеющий сотрудничать со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, не создавая конфликтной ситуации, и находить выходы из спорных ситуаций**	
	Наблюдается в присутствии или с помощью взрослого	**Наблюдается независимо от ситуации**	**Наблюдается в присутствии или с помощью взрослого**	**Наблюдается независимо от ситуации**
Москва	61% (50 чел.)	39% (32 чел.)	52% (43 чел.)	48% (39 чел.)
ЗАТО г. Радужный, Владимирской области	38% (16 чел.)	62% (26 чел.)	40% (17 чел.)	60% (25 чел.)

Для проверки различий между Москвой и ЗАТО г. Радужный Владимирской области по каждому критерию использован **критерий χ^2 Пирсона.**

Сравнительный анализ показателей по качеству «эмоционально отзывчив, доброжелателен, понимает и сопереживает чувствам других людей» с использованием критерия χ^2 Пирсона выявил статистически значимые различия между детьми старшего дошкольного возраста Москвы и ЗАТО г. Радужный Владимирской области ($\chi^2 = 5{,}84$; $p = 0{,}016$; $\varphi = 0{,}22$). Установлено, что дети, проживающие в городе закрытого типа, чаще демонстрируют самостоятельное проявление эмоциональной отзывчивости и доброжелательности, тогда как у детей мегаполиса данный навык чаще проявляется при участии или поддержке взрослого.

Сравнительный анализ показателей по качеству «овладение средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками» с использованием критерия χ^2 Пирсона не выявил статистически значимых различий между детьми старшего дошкольного возраста Москвы и ЗАТО г. Радужный Владимирской области ($\chi^2 = 1{,}59$; $p = 0{,}207$; $\varphi = 0{,}11$). Вместе с тем полученные данные демонстрируют тенденцию к более самостоятельному использованию средств общения и способов взаимодействия детьми, проживающими в городе закрытого типа. Однако выявленные различия не достигают уровня статистической значимости, что не позволяет сделать вывод об их надёжности.

Проведённое сравнительное исследование показало, что особенности социальной среды проживания связаны с различиями в отдельных аспектах коммуникативного развития детей старшего дошкольного

возраста. Установлено, что дети, проживающие в городе закрытого типа, статистически значимо чаще самостоятельно проявляют эмоциональную отзывчивость, доброжелательность и способность к сопереживанию, тогда как у детей мегаполиса данные качества чаще реализуются при участии взрослого. По критерию овладения средствами общения и способами взаимодействия значимых различий не выявлено, однако обнаруженная тенденция к большей самостоятельности детей ЗАТО г. Радужный Владимирской области позволяет предположить влияние более стабильной социальной среды на развитие коммуникативной самостоятельности.

В целом результаты исследования частично подтверждают предположение о наличии различий в коммуникативном развитии детей старшего дошкольного возраста, проживающих в мегаполисе и городе закрытого типа.

Литература

1. ФГОС ДО [https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/]
2. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. Программа «Успех»: мониторинг результатов освоения образовательной программы Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2011. № 1. С. 190–200.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. /Под редакцией Рузской А.Г. – М.: Издательство «Институт практической психологи», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
4. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. «Социальная психология», Р.-на Д. «Феникс», 2009.
5. Ягловская Е.К., Бурлакова И.А. Преемственность детского сада и начальной школы: психолого-педагогическая диагностика. Рекомендации для воспитателей старшей и подготовительной группы детского сада и учителей начальной школы. – М., 2010.

Features of the communicative development of older preschool children in a megacity and in a closed city

Mineeva V.M.
Master's student
Moscow State University of Psychology and Education (FGBOU VO MGPPU), Moscow, Russian Federation
e-mail: mineevavm@yandex.ru

Блогерство как средство развития диалогической и монологической речи у старших дошкольников

Николаева А.Ф.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: Alina_9108.91@mail.ru

Старший дошкольный возраст является важным периодом для становления речевой деятельности (Выготский, 1984; Леонтьев, 1997). В дальнейшем уровень развития связной речи – как диалогической, так и монологической – выступает одним из ключевых параметров успешной школьной адаптации и социализации. Диалогическая речь обеспечивает способность ребенка вступать в коммуникацию, поддерживать беседу, аргументировать и задавать вопросы (Лисина, 2009). Монологическая речь лежит в основе умения строить развернутое, логически последовательное высказывание, планировать и оформлять речевое сообщение (Ушакова, Струнина, 2004). В условиях современной цифровой среды возникает необходимость поиска образовательных инструментов, которые, с одной стороны, опираются на естественные интересы детей, а с другой – позволяют целенаправленно создавать насыщенную коммуникативно-речевую практику. Одним из таких инструментов является блогинг, который рассматривается как особым образом организованная совместная деятельность взрослого и детей по созданию видеоконтента (Солдатова, 2018).

Цель исследования – выявить возможности использования блогинга для развития диалогической и монологической речи у старших дошкольников.

В исследовании приняли участие 16 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет), разделенных на две группы: контрольную (КГ, n = 8) и экспериментальную (ЭГ, n = 8). Контрольная группа посещала базовую общеразвивающую программу детского сада. Экспериментальная группа дополнительно вовлекалась в систематическую блогерскую деятельность, интегрированную в образовательный процесс с декабря по март. Оценка речевого развития проводилась дважды: в ноябре (констатирующая диагностика) и в конце марта (контрольная диагностика) с использованием методики О.С. Ушаковой «Рассказывание по серии собственных рисунков» (Ушакова, Струнина, 2004, с. 235–236). Фиксировались показатели: содержательность, структура, способы связи, грамматическое и звуковое оформление высказывания,

а также способность к диалогическому взаимодействию (умение отвечать на вопросы, задавать их, реагировать на реплики собеседника). Все выделенные критерии оценивались по трехуровневой шкале (высокий, средний, низкий).

Экспериментальная работа строилась по четырем тематическим проектам: «Новый год», «День здоровья», «День защитника Отечества», «Международный женский день». Внутри каждого проекта дети работали по направлениям: новости, видеооткрытки, обучающие и познавательные видеоролики. Право выбора направления предоставлялось детям, что стимулировало речевую и познавательную инициативу. Родители принимали участие в подборе информации и материалов. Организация деятельности опиралась на разработанный чек-лист, описывающий три этапа создания детского блога, и алгоритм создания видеоролика.

Результаты констатирующей диагностики. Исходный уровень развития связной речи в обеих группах был сопоставим. В КГ высокий уровень показали 3 ребенка (37,5%), средний – 4 (50%), низкий – 1 (12,5%). В ЭГ высокий уровень зафиксирован у 2 детей (25%), средний – у 4 (50%), низкий – у 2 (25%). Качественный анализ выявил типичные трудности: нарушения логической последовательности, бедность содержания, слабость диалогической инициативы, недостатки грамматического и интонационного оформления.

Результаты контрольной диагностики. Контрольный срез проводился с применением той же методики О.С. Ушаковой «Рассказывание по серии собственных рисунков». Содержательность определялась по полноте раскрытия темы, наличию деталей и оригинальности. Структура – по соблюдению логической последовательности, наличию вступления, основной части и заключения. Способы связи – по использованию разнообразных лексических и грамматических средств соединения предложений. Грамматическое оформление – по правильности построения предложений, согласованию слов. Звуковое оформление – по четкости дикции, темпу, интонационной выразительности. Диалогическая речь оценивалась непосредственно во время диагностического среза путем постановки дополнительных вопросов к рассказу ребенка и его умения вести диалог.

В КГ значимой динамики не зафиксировано: высокий уровень по-прежнему у 3 детей (37,5%), средний – у 4 (50%), низкий – у 1 (12,5%). Индивидуальные показатели остались практически без изменений. В ЭГ выявлена выраженная положительная динамика у всех восьми детей: высокий уровень зафиксирован у 6 детей (75%), средний – у 2 (25%), низкий уровень не выявлен. Двое дошкольников перешли с низкого на средний уровень; четверо детей перешли со среднего уровня на высокий; у двух детей изначально находившихся на высоком уровне отмечено качественное усложнение речи в пределах высокого.

Также можно описать произошедшие качественные изменения в оцениваемых параметрах:

- Структура текста: все дети экспериментальной группы освоили и автоматически перенесли в устный монолог четкий пятишаговый алгоритм (приветствие → представление → раскрытие темы → итог → прощание), что привело к исчезновению «размытых» начал и концовок рассказов.
- Содержательность: благодаря работе над сценариями с использованием наклеек, карточек и помощи родителей дети научились планировать высказывание, в результате рассказы стали более развернутыми, оригинальными и насыщенными деталями.
- Способы связи: многократное проговаривание текста во время репетиций и съемок способствовало усвоению разнообразных лексических и грамматических средств связи (наречия времени, вводные слова, синонимы), что согласуется с данными о влиянии повторяющихся коммуникативных ситуаций на овладение связной речью (Леонтьев, 1997).
- Грамматическое и звуковое оформление: работа перед камерой и прослушивание собственной речи на видео развили у детей самоконтроль: улучшились дикция, сила голоса, темп и интонационная выразительность, уменьшилось количество аграмматизмов.

В диалогической речи отмечен рост инициативности: дети чаще задавали вопросы партнеру, комментировали реплики, аргументировали свою точку зрения. Повысилась речевая мотивация в целом: ситуации подготовки и записи видеороликов обеспечивали естественную и значимую для ребенка среду речевой практики, в которой высказывание приобретало адресата и личностный смысл (Лисина, 2009).

Таким образом, полученные в исследовании данные позволяют говорить о том, что блогинг, реализованный в форме поэтапной совместной деятельности с опорой на чек-лист и алгоритм, доказал свою эффективность как средство развития диалогической и монологической речи у старших дошкольников. Четкая структура работы над видеороликом способствовала формированию осознанного отношения к построению связного монологического высказывания и значительному повышению качества речевой продукции в экспериментальной группе. Преимуществом подхода является сочетание высокой мотивационной включенности детей, активной коммуникативно-речевой позиции и возможности индивидуализировать речевую практику в естественных для дошкольного возраста игровых и продуктивных формах. Привлечение родителей и опора на актуальные темы делают данную форму доступной для внедрения в образовательную практику детских садов, центров развития и системы психолого-педагогического сопровождения дошкольников.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1997.
3. Лисина М.И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 2009.
4. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 71–80.
5. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

Blogging as a means of developing dialogic and monologic speech in senior preschoolers

Nikolaeva A.F.
Master's Student
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: Alina_9108.91@mail.ru

Физическая активность дошкольников в эпоху цифровизации: значение субъектной позиции ребёнка в физическом развитии

Рыбальченко Н.С.
студент магистерской программы
«Психология и педагогика дошкольного детства»
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: svnatalia12@gmail.com

Систематическая двигательная активность выступает ключевым фактором гармоничного развития детей дошкольного возраста. Её влияние можно охарактеризовать как системное и синергическое: физические нагрузки не просто укрепляют тело, но и запускают каскад взаимосвязанных изменений в психической, интеллектуальной и социальной сферах. За последние годы в педагогике и психологии накоплено множество данных, подтверждающих это утверждение (И.В. Стародубцева, В.А. Пегов, Г. Доман, С. Миллер).

Психологическая сторона двигательной активности проявляется в развитии координации, пространственного восприятия и моторного плана. Игровая деятельность и управляемые физические упражнения способствуют развитию внимания, памяти, а также творческих способностей. Кроме того, двигательная активность является мощным стимулом для эмоционального отвода, снижая уровень тревожности и повышая устойчивость к стрессам, оказывает влияние на самооценку ребенка.

Мышление в дошкольном возрасте развивается под влиянием практического опыта, который зачастую реализуется через двигательную деятельность, специалисты, занимающиеся изучением развития детского интеллекта отмечают устойчивую корреляцию между уровнем развития мышления и двигательной активностью. Например, Г.В. Ильиной выявлена связь между уровнем двигательной активности и успешностью освоения учебного материала детьми дошкольного возраста [2]. А американский психиатр и педагог Г. Доман даже использует в своих трудах понятие «физический интеллект» [5].

Социальный аспект связан с тем, что двигательная активность способствует формированию коммуникативных навыков и регулирует поведенческие установки в коллективе сверстников. В процессе совместных игр и организованных спортивных занятий дети учатся сотрудничать, соблюдать правила и проявлять инициативу. Роль спортивных игр и командных видов спорта в формировании коммуникативных навыков и социализации подтверждает в своей статье Е.А. Гертер [1].

Наряду с этим актуальные современные исследования фиксируют устойчивую тенденцию к снижению двигательной активности дошкольников, что связывают с технологизацией повседневности и ранней цифровизацией среды. Цифровизация приводит к резкому снижению естественной двигательной нагрузки уже с раннего возраста. Дети значительную часть свободного времени проводят перед экранами телевизоров, планшетов и смартфонов. Формирование малоподвижного образа жизни оказывает негативное влияние на физическое здоровье детей: увеличивается риск нарушений осанки, формирования избыточной массы тела, снижения иммунитета и общей выносливости организма [3].

В связи с этим перед современной системой дошкольного образования стоит задача создания психолого-педагогических условий, способствующих формированию у детей устойчивой мотивации к физическим упражнениям и поддержанию активного образа жизни. При этом мотивация, понимается как внутренний стимул, направляющий деятельность ребенка.

Таким образом особую значимость приобретает формирование субъектной позиции дошкольников в процессе физического воспитания. В контексте ФГОС ДО субъектность подразумевает способность ребёнка принимать решения; проявление инициативы; активное участие в собственном развитии. Субъектная позиция в физической активности означает, что ребёнок не просто выполняет упражнения по указанию взрослого, а становится активным участником процесса, осознаёт его значимость и проявляет интерес. Она превращает ребёнка из пассивного исполнителя в активного участника физкультурной деятельности.

Но несмотря на актуальность, значимость и акцентуацию образовательных программ в реализации субъектного подхода в дошкольном образовании, физическая деятельность пока превалирует стандартными методами и подходами, характеризующимися чёткой структурой, обилием правил, отсутствием вариативности и высокой степенью контроля со стороны педагога.

В рамках исследования была выдвинута гипотеза о том, что субъектность является одним из ключевых условий повышения эффективности физической деятельности дошкольников.

Целью исследования стала разработка и обоснование использования авторского методического пособия «КубикУм», направленного на развитие мотивации и субъектности детей при выполнении физических упражнений.

Пособие «КубикУм» представляет собой мягкий куб с длинной стороны 90 см, выполненный из фетра, и набор карточек с условными обозначениями видов движений, спортивного инвентаря и подвижных игр. В ходе занятия дети осуществляют выбор упражнений и спортивного инвентаря с помощью карточек, которые размещаются на сторонах куба, обеспечивая наглядную поддержку. На этапе разминки

воспитанники выбирают основной вид движений; в блоке общеразвивающих упражнений – спортивный инвентарь; на этапе основных движений – схему эстафеты; в заключительной части – подвижную игру. Таким образом, дети участвуют в планировании занятия, что обеспечивает реализацию субъектного подхода.

Экспериментальная работа с использованием пособия «КубикУм» проводилась в течение восьми недель, занятия осуществлялись один раз в неделю. Выборку исследования составили 43 ребенка в возрасте от пяти до семи лет, посещающие дошкольные группы ГБОУ «Школа № 2100» города Москва УК 10.

Эффективность выполнения физических упражнений оценивалась на основе сравнительного анализа данных наблюдения в начале и в конце эксперимента. В качестве параметров наблюдения выделялись:

1. уровень двигательной активности;
2. соблюдение техники выполнения движений;
3. степень самостоятельности и инициативности.

Каждый параметр оценивался по пятибалльной шкале, где:

1 балл – пассивность, выраженные ошибки техники, необходимость постоянного педагогического сопровождения;

2 балла – пассивность, ошибки техники, периодическая необходимость помощи педагога;

3 балла – умеренная активность, частичное соблюдение техники, отсутствие инициативы при сохранении самостоятельности;

4 балла – активность, правильное выполнение большинства элементов, самостоятельность, эпизодическая инициатива;

5 баллов – высокая активность, правильное выполнение движений, самостоятельность и выраженная инициатива.

Суммарный балл по итогам восьми занятий соотносился с уровневой шкалой:

24–40 баллов – низкий уровень,

41–80 баллов – средний уровень,

81–120 баллов – высокий уровень.

В начале эксперимента распределение уровней в группе было следующим: низкий – 18,6%; средний – 48,8%; высокий – 32,6%. По окончании эксперимента показатели сместились в сторону повышения эффективности: низкий уровень – 11,6%; средний – 37,2%; высокий – 51,2%.

Полученные в результате проведенного исследования данные позволяют говорить о том, что гипотеза подтвердилась, субъектность выполнения задания является одним из ключевых психолого-педагогических условий эффективного выполнения физических упражнений детьми дошкольного возраста.

В ходе эксперимента подтверждена важность мотивации и субъектности в процессе занятий физической культурой со старшими

дошкольниками. Регулярное использование пособия «КубикУм» способствовало увеличению доли детей, демонстрирующих высокие показатели двигательной активности, соблюдения техники выполнения упражнений и проявления инициативности.

Разработанная методика занятий показала свою высокую результативность в повышении уровня физической активности у детей старшего дошкольного возраста и продемонстрировала потенциал для реализации субъектного подхода в образовательном процессе.

Результаты исследования имеют прикладное значение для педагогов дошкольных образовательных организаций и специалистов в области физического воспитания детей. Методика может быть использована для повышения качества организации физкультурных занятий и создания условий для более полноценного физического развития дошкольников.

Литература

1. Гертер Е.А. Анализ влияния спортивных игр и командных видов спорта на развитие коммуникативных навыков и социализацию // Актуальные исследования. 2024, No 19, С. 56–59.
2. Ильина Г.В. Взаимосвязь развития познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников // Сибирский педагогический журнал. 2011. No10, С. 34–41.
3. Лебедева И.М. Физиологические основы физического воспитания детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я: научно-методический журнал для педагогов и родителей. 2019, No 6, С. 159, табл.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: монография. М., 1975.
5. Доман Г., Доман Д., Хаги Б. Как сделать ребёнка физически совершенным. М., Аквариум, 1998.

Physical activity of preschool children in the era of digitalization: the importance of the child's subjective position in physical development

Rybalchenko N.S.
Student of the Master's Program
"Psychology and Pedagogy of Preschool Childhood"
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: svnatalia12@gmail.com

Цифровой когнитивный тренажёр как средство развития регуляторных функций дошкольников

Савельева О.В.
Магистрант 2 курса
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: olgaafanasy@mail.ru

Аннотация. Представлен опыт внедрения платформы BrainApps в коррекционно-развивающую работу с детьми 6–7 лет. Описана авторская модель организации безопасной цифровой среды «Правило четырёх К» (Контент, Контроль времени, Качество обратной связи, Когнитивный интерфейс). По результатам формирующего эксперимента (N=55) зафиксирована положительная динамика сдерживающего контроля, когнитивной гибкости и рабочей памяти. Акцент – на практике применения и переносе навыка в реальную деятельность.

Ключевые слова: регуляторные функции, цифровой когнитивный тренажёр, дошкольный возраст, медиабезопасность, сдерживающий контроль, рабочая память

Масштабная цифровизация среды раннего развития обусловила качественное изменение условий онтогенеза, в которых формируются высшие психические функции современных дошкольников. Регуляторные функции, понимаемые как совокупность когнитивных процессов, обеспечивающих целенаправленное управление поведением и деятельностью, приобретают в данном контексте особое значение. Их недостаточная сформированность у детей 6–7 лет является одним из ведущих факторов неуспешности при переходе к систематическому школьному обучению [1]. Согласно современным данным, от 30 до 60% будущих первоклассников обнаруживают сниженный уровень произвольности и саморегуляции [3]. Проблема усугубляется тем, что сложившаяся практика использования цифровых устройств детьми носит преимущественно стихийный характер и не учитывает нейрофизиологических особенностей созревания префронтальных отделов коры головного мозга. Мозг дошкольника находится в стадии активной миелинизации, и именно лобные доли, ответственные за третий функциональный блок по классификации А.Р. Лурии – блок программирования, регуляции и контроля деятельности, – созревают позднее других структур [4]. Противоречие между неизбежностью цифровой социализации и дефицитом научно обоснованных методик применения цифровых средств в образовательном процессе определило проблему настоящего исследования.

Теоретико-методологическую основу работы составили культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, теория системной динамической локализации высших психических функций А.Р. Лурии, а также модель исполнительных функций А. Даймонд, выделяющей три базовых компонента произвольной регуляции – сдерживающий контроль (ингибицию), рабочую память и когнитивную гибкость [5]. В рамках культурно-исторического подхода цифровое устройство рассматривается не как фактор риска, а как потенциальное психологическое орудие, опосредующее развитие произвольной регуляции при условии компетентного педагогического сопровождения. Л.С. Выготский формулировал общий генетический закон культурного развития, согласно которому любая функция появляется на сцене дважды – сначала в социальном плане как категория интерпсихическая, затем внутри ребёнка как категория интрапсихическая [2]. Применительно к цифровому инструменту данное положение означает, что экран становится средством развития лишь при наличии взрослого-посредника, организующего деятельность ребёнка.

Целью исследования стала экспериментальная проверка эффективности использования специализированного цифрового когнитивного тренажёра в развитии регуляторных функций детей 6–7 лет. Гипотеза предполагала, что применение платформы BrainApps в строго дозированном режиме и при педагогическом наблюдении будет способствовать статистически значимому повышению уровня развития сдерживающего контроля, рабочей памяти и когнитивной гибкости.

Эмпирическое исследование проведено на базе МБДОУ детский сад № 5 г. Твери. Выборку составили 55 воспитанников подготовительной группы (6–7 лет). Дополнительно в исследовании участвовали 46 родителей. Основным методом послужил формирующий эксперимент. Для оценки динамики использовался нейропсихологический комплекс NEPSY-II, включавший субтесты на сдерживающий контроль («Фигуры», «Стрелки»), слухоречевую рабочую память («Повторение предложений»), зрительную рабочую память («Память на конструирование») и когнитивную гибкость («Сортировка карт»). Первичные данные распределялись по трём уровням – низкий (выраженная несформированность), средний (возрастная норма с отдельными ошибками) и высокий (опережающее развитие).

Входная диагностика обнаружила специфический дисгармоничный профиль группы. Наиболее проблемной зоной оказалась когнитивная гибкость – низкий уровень зафиксирован у 50,9% детей, что выражалось в затруднениях при переключении между правилами сортировки. Сдерживающий контроль недостаточен у 38,2%. Слухоречевая память являлась наиболее сохранной функцией: низкий уровень продемонстрировали 27,3% респондентов, основная масса (54,5%) находилась

в диапазоне средней нормы. Выявленный профиль отражает характерную для современных дошкольников диспропорцию между визуальными и слухоречевыми компонентами произвольной регуляции.

Формирующий этап включал систематическое использование отечественной онлайн-платформы BrainApps.ru. Выбор данного ресурса обусловлен научной обоснованностью тренажёров, отсутствием отвлекающей рекламы и возможностью адаптивной настройки уровня сложности. Применялись модули «Матрица памяти» и «Числовой охват» для расширения объёма зрительной и слуховой рабочей памяти, «Таблицы Шульте» для развития внимания и периферического зрения, адаптированные задачи Струпа для тренировки тормозного контроля. Занятия проводились 2–3 раза в неделю продолжительностью 15–20 минут под непосредственным руководством педагога-психолога. Ключевая роль взрослого состояла в использовании открытых вопросов, побуждавших ребёнка к осознанию собственных стратегий деятельности, – такой подход обеспечивал постепенную интериоризацию внешнего контроля.

Принципиальное значение в контексте проблемы медиабезопасности приобрела разработанная авторская модель организации безопасной цифровой среды, получившая название «Правило четырёх К». Контентная адекватность предполагала строгую предварительную модерацию цифрового материала педагогом: исключалась агрессивная анимация, резкие звуковые эффекты, цветовая гамма подбиралась с учётом физиологии зрительного восприятия ребёнка. Контроль времени обеспечивался не только соблюдением санитарных норм (СанПиН 1.2.3685–21), но и формированием у детей навыка самостоятельного отслеживания длительности занятия посредством визуальных таймеров – песочных часов, располагавшихся рядом с экраном. Качество обратной связи реализовывалось через отбор программного обеспечения, предоставляющего конструктивный, поддерживающий отклик на действия ребёнка без резких негативных стимулов при ошибках. Когнитивный интерфейс предусматривал соответствие UX/UI-дизайна возрастным возможностям восприятия: интуитивно понятная навигация с крупными элементами, не требующая навыка беглого чтения.

По итогам формирующего эксперимента зафиксирована устойчивая положительная динамика регуляторных функций. Доля детей с низким уровнем сдерживающего контроля снизилась с 38,2% до 23,6%. Наиболее существенный сдвиг наблюдался в сфере зрительной рабочей памяти – доля низкого уровня сократилась на 16,3%, что обусловлено регулярным тренингом на модуле «Матрица памяти», требующем удержания и воспроизведения зрительно-пространственной информации нарастающей сложности. Статистическая обработка данных с использованием Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок подтвердила

значимость изменений ($p < 0,01$). Снижение стандартного отклонения в пробе на слухоречевую память с 3,2 до 2,8 свидетельствует о повышении однородности группы: цифровой инструмент содействовал подтягиванию наиболее слабых показателей. Анализ индивидуальных случаев подтвердил перенос сформированного навыка торможения из экранной задачи в реальное поведение – дети, освоившие стратегию «Стоп-реакция» на цифровом тренажёре, демонстрировали её применение в бытовых и учебных ситуациях.

Полученные результаты позволяют констатировать, что цифровые когнитивные тренажёры при соблюдении критериев медиабезопасности и при квалифицированном педагогическом сопровождении представляют собой эффективный дополняющий инструмент коррекционно-развивающей работы с дошкольниками. Стратегия тотального запрета цифровых устройств в современных условиях обнаруживает свою несостоятельность; перспективным направлением является формирование навыков осознанного цифрового поведения, в рамках которого экранная деятельность используется как средство тренировки произвольности и саморегуляции.

Литература

1. Безруких М.М. Проблемы функциональной готовности детей к школьному обучению // Вопросы образования. – 2019. – № 4. – С. 84–103.
2. Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Алмазова О.В. Диагностика уровня развития регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2019. – Т. 16. – № 2. – С. 94–109.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие. – 8-е изд. – М.: Академия, 2013. – 384 с.
5. Diamond A. Executive Functions // Annual Review of Psychology. – 2013. – Vol. 64. – P. 135–168.

Digital cognitive trainer as a tool for developing executive functions in preschoolers

Savelieva O.V.
2nd year Master's student
Moscow State Pedagogical University (MSPU), Moscow, Russia
e-mail: olgaafanasy@mail.ru

Abstract. The article presents the experience of implementing the BrainApps platform in correctional and developmental work with children aged 6–7.

An original model for organizing a safe digital environment, the “Rule of Four Cs” (Content, Control of time, Caliber of feedback, Cognitive interface), is described. Based on the results of a formative experiment (N=55), positive dynamics of inhibitory control, cognitive flexibility, and working memory were recorded. The emphasis is on practical application and the transfer of skills to real-life activities.

Keywords: executive functions, digital cognitive trainer, preschool age, media safety, inhibitory control, working memory

Представление взрослых об использовании сюжетно-ролевой игры для социализации старших дошкольников

Снисаревская Н.В.
студент магистерской программы «Игра и детство»
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: 89268390430@mail.ru

В современных условиях обучения и воспитания дошкольников его ведущая деятельность нуждается в особом внимании и целенаправленном развитии. Это связано не только с определенными проблемами в развитии и реализации сюжетно-ролевой игры, но и с тем, что взрослые не в полной мере используют ее потенциал при взаимодействии с детьми. В частности, остается открытым вопрос об эффективном использовании игры для социализации старших дошкольников.

Основным способом вхождения в общество в дошкольном возрасте выступает игровая деятельность (Д.Б. Эльконин). Именно через игру дети начинают понимать смысл человеческих отношений, приобретают навыки взаимодействия, овладевают правилами и нормами поведения. Эффективное использование сюжетно-ролевой игры как ресурса развития личности, во многом зависит от представлений взрослых о ее особенностях и значении. От этих взглядов напрямую зависит полнота использования развивающего потенциала игры. Исходя из этого, очень важно проанализировать, насколько педагоги и родители понимают потенциал сюжетно-ролевой игры, на какие именно ее аспекты ориентируются при ее организации. Это и стало целью данного исследования, которая конкретизировалась в исследовательской задаче: выявить особенности представлений воспитателей и родителей об использовании сюжетно-ролевой игры для социализации детей старшего дошкольного возраста.

В основе исследования лежит культурно-историческая концепция психического развития Л.С. Выготского, теория деятельности А.Н. Леонтьева и работы Д.Б. Эльконина, подробно описавшего психологическую структуру сюжетно-ролевой игры и ее значение в развитии ребенка.

Анализ литературы показал, что исследований, посвященных вопросу роли взрослых в социализации детей посредством сюжетно-ролевой игры, не так и много. Среди них можно выделить работы С.А. Козловой [3], рассматривавшей влияние игрушек, сюжета и общения детей на формирование у них социальной компетентности; О.А. Карабановой и Е.И. Захаровой, посвященную проблеме представлений родителей и педагогов о развитии ребенка [2]. Вместе с тем, они указывают на значимость и актуальность настоящего исследования.

Для выявления представлений взрослых (родителей и воспитателей) об использовании сюжетно-ролевой игры для социализации детей были выделены качества, которые в настоящее время рассматриваются большинством авторам, работающих по этой проблематике, как основные условия и результаты успешного социального развития в дошкольном возрасте:

– умение самостоятельно регулировать поведение, основываясь на своих представлениях о том, как правильно себя вести, поступать, действовать и пр.;
– понимание правил/норм взаимодействия и того, что они одинаково обязательны для всех;
– положительное отношение к необходимости подчинять свое поведение требованиям взрослого, нормам, правилам;
– умение вступать во взаимодействие/общение с другими; быть внимательным к партнеру; избегать или успешно разрешать конфликтные ситуации; успешно использовать речевые и неречевые средства общения;
– умение понимать эмоциональные состояния другого человека при взаимодействии/общении с ним.

Для получения эмпирических данных был специально разработан опросник из 18 пунктов. 16 из них были составлены таким образом, что позволяли выявить какие важнейшие характеристики успешной социализации дошкольников, по мнению взрослых, зависят, главным образом, от игрового взаимодействия детей, а какие – от взаимодействия по поводу игры. Два других пункта были направлены на выявление представлений взрослых о качествах успешного социального развития детей.

В опросе приняло участие 45 воспитателей старших и подготовительных групп с опытом работы не менее пяти лет и 55 родителей детей 5–7 лет.

Полученные результаты показывают, что взрослые чаще полагают приоритетным качеством социализации детей умение самостоятельно контролировать поведение (31%) и умение общаться (23%). Реже всего они отмечают такое качество, как положительное отношение к необходимости подчинять свое поведение требованиям взрослого, нормам, правилам. При этом, воспитатели отдают предпочтение умению самостоятельно регулировать поведение (47%), тогда как родители – умению взаимодействовать (33%) (рис. 1). Обращает на себя внимание и тот факт, что представления воспитателей о наиболее важном качестве для успешной социализации, более едины, в сравнении с представлениями родителей.

Ответы респондентов (рис. 2) на вопрос: развитие, какого качества они поддерживали бы при совместной игре со своими детьми, показывают, что в представлениях родителей нет существенных противоречий между пониманием значимости параметров социализации и готовности

поддерживать их в игровой деятельности. Они предпочитают оказывать поддержку как коммуникативным способностям (23%), так и развитию эмпатии (25%), которые полагают важными качествами. Воспитатели же склонны поддерживать не умение самостоятельно регулировать поведение (20%), которое выделялось ими, как важное качество социализации, а понимание детьми того, что правила едины для всех (25%) и умение понимать эмоциональные состояния (20%). Вместе с тем, можно предположить, что и в случае с воспитателями нет существенных различий в их представлениях о социализации детей и готовности поддерживать в игре. Необходимые для нее качества: понимание правил/норм взаимодействия и того, что они одинаково обязательны для всех и умение понимать эмоциональные состояния другого могут рассматриваться ими как важные условия самостоятельной регуляции поведения. Однако это предположение нуждается в дополнительной проверке.

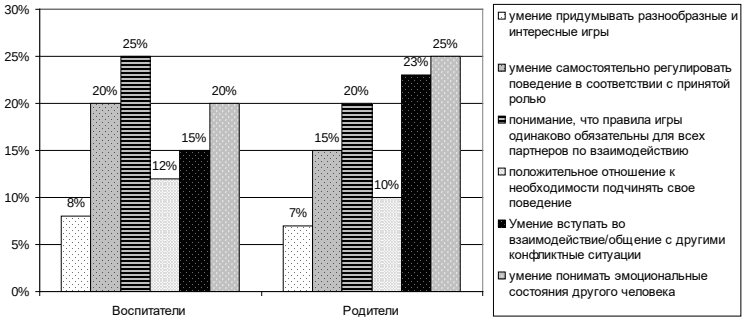


Рис. 1. Распределение ответов воспитателей и родителей на вопрос о приоритетных качествах социального развития дошкольников

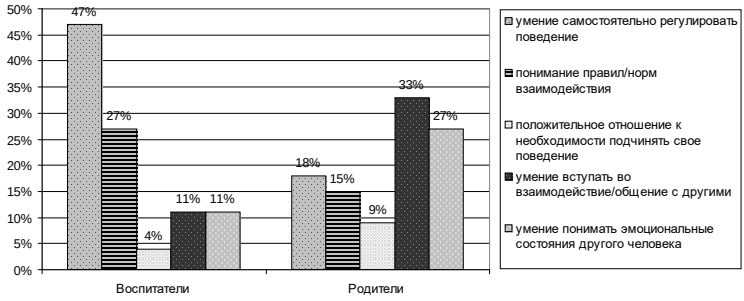


Рис. 2. Распределение ответов воспитателей и родителей на вопрос о поддержке качеств социального развития дошкольников в игре

При рассмотрении результатов ответов взрослых на вопрос о поддержке в игре качеств социального развития дошкольников, обращает внимание и тот факт, что они практически не отмечали ответ: умение придумывать разнообразные и интересные игры. С одной стороны, действительно кажется что такой ответ не относится к возможностям использования игры как средства социализации. Но с другой, именно обогащение опыта проживания различных ситуаций социального взаимодействия, которое может быть достигнуто только через вариативность игры, выступает условием и конкретным способом полноценного социального развития.

Анализ результатов, полученных при ответах респондентов на вопросы о том, на какие качества детей влияют два типа взаимодействия, в которые вступают дети в процессе игровой деятельности, показал единство мнений воспитателей и родителей. Все они полагают, что взаимодействие по поводу игры (обсуждение правил, распределение ролей, разрешение конфликтов) обладает большим ресурсом для социального развития, нежели непосредственное игровое взаимодействие (от имени персонажей).

Литература

1. Зайтметов Х.А., Исмоилов А.Ш. Изучение познавательных способностей в российской психологии: эволюция теоретических подходов и современное состояние / /Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № . 5. – С. 67–73.
2. Карабанова О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № . 5. – С. 16–26.
3. Козловская А.Ю., Козлова А.В. Детская агентность как предмет теоретической дискуссии и практическая проблема (антропологический комментарий) // Антропологический форум. – 2020. – №. 45. – С. 11–25.

ЧАСТЬ 2.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ И СЕМЬИ, ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ

Формирование профессиональной идентичности у военнослужащих в контексте специфических направлений служебной деятельности

Алекберова Г.И.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: gunel180303@gmail.com

Ключевые слова: профессиональная идентичность, военнослужащие, служебная деятельность

Характер служебной деятельности в целом и военной службы, в частности, оказывает существенное влияние на профессиональное становление и профессиональное развитие ее субъекта. В этой связи военная служба может рассматриваться как пространство, определяемое задачами и целевыми ориентирами, специфическими условиями и требованиями к деятельности. В то же время она функционирует как интегрированная система ценностей, в контексте которой профессиональная идентичность может быть определена как осознание субъектом себя как представителя определенной военной профессии, включающее в себя знания, убеждения, ценности, установки и образ «Я» как профессионала.

Проблематика военно-профессиональной идентичности была рассмотрена С.И. Даниловым, который выделил следующие ее составляющие: элементы самоопределения, конструирование границ, осознание общего опыта и наличие символических соглашений. Он отмечал наличие модальности профессиональной идентичности, наличие позитивной или негативной идентичности имеет явное проявление в деятельности военных специалистов [2].

Структура профессиональной идентичности в служебной деятельности включает в себя ценностно-смысловой компонент (служение, патриотизм, долг), профессионально-деятельностный компонент (владение специфическими знаниями, умениями и навыками), а также социально-ролевой компонент, который отражает чувство принадлежности к конкретному профессиональному сообществу.

М.В. Колесниковым отмечалось, что развитие военно-профессиональной идентичности, определяемой как чувство принадлежности субъекта к профессиональному сообществу, также может рассматриваться как ключевой фактор его будущего профессионального успеха и общей эффективности. Военно-профессиональная идентичность непосредственно мотивирует к постоянному совершенствованию, которое, в свою очередь, влияет на социальный статус и практические аспекты жизни [3]. Основой военно-профессиональной идентичности может рассматриваться самоидентификация, которая связана с процессом осознания своей роли в военно-профессиональной деятельности и принятием особенностей, свойственных профессиональному военному сообществу [3].

Ю.В. Микрюковым были выделены уровни профессиональной идентичности будущих военнослужащих. Он отмечал, что формирование профессиональной идентичности можно рассматривать как непрерывный процесс развития, причем степень профессиональной идентичности может проявляться на репродуктивном, продуктивном и креативном уровнях [4]. Кроме того, по мнению М.В. Гущина, можно говорить о наличии целого ряда критериев и показателей психологических стратегий личностно-профессионального развития субъектов служебной деятельности: критерий профессиональной зрелости, критерий профессиональной идентичности, критерий профессиональной ответственности и критерий интеллектуального контроля [1].

В исследованиях по проблематике профессиональной идентичности военнослужащих разных специальностей и направлений деятельности отмечается наличие вариативности в характере проявления идентичности. Например, в исследовании А.С. Некрасова было установлено, что профессиональная идентичность строится на основе профессиональной компетентности и необходимости осознанного риска [5]. Также отмечается, что существуют особенности профессиональной идентичности сотрудников на разных этапах прохождения военной службы: на начальном этапе наиболее выраженной является ориентация на будущее, а в дальнейшем имеет место существенное снижение уровня целеустремленности. Таким образом, современные исследования отражают зависимость профессиональной идентичности военнослужащих от специфики служебной деятельности как таковой, однако можно отметить сравнительную немногочисленность имеющихся исследований, что отражает необходимость организации исследований специфики профессиональной идентичности у военнослужащих различных направлений служебной деятельности.

Целью нашего исследования было определение особенностей формирования профессиональной идентичности у военнослужащих в контексте специфических направлений служебной деятельности

В исследовании приняли участие 38 военнослужащих, разделенных на три группы в зависимости от профессионально-должностной принадлежности: летный состав военного подразделения (Группа 1, n=11, 29%), инженерно-технический состав (Группа 2, n=11, 29%) и служба обеспечения полетов (Группа 3, n=16, 42%). Средний возраст по выборке составил 30,7 лет, средний стаж военной службы – 9,5 лет. Анкетный опрос показал, что наиболее высокая субъективная включенность в профессиональное сообщество военнослужащих характерна для летного состава, тогда как среди сотрудников службы обеспечения встречаются респонденты со слабой выраженностью данной связи.

Для оценки профессиональной идентичности, военной идентичности, мотивации и жизненной позиции применялись стандартизированные методики. Был проведен сравнительный анализ перечисленных параметров с использованием Н-критерия Крускала-Уоллиса, результаты которого представлены в Таблице.

Таблица

Показатели идентичности и жизненной позиции военнослужащих по группам

Параметры	Группа	N	Среднее значение ± стандартное отклонение	Н-критерий	Достоверность
Профессиональная идентичность	Группа 1	11	**3,4±1**	6,706	**0,03**5
	Группа 2	11	**3,3±1,2**		
	Группа 3	16	**2,4±1,2**		
Стадия идентичности	Группа 1	11	**17,7±3,3**	8,296	**0,016**
	Группа 2	11	**15,6±3,2**		
	Группа 3	16	**13,7±2,8**		
Военная идентичность	Группа 1	11	**3,3±0,5**	9,484	**0,009**
	Группа 2	11	**2,9±0,7**		
	Группа 3	16	**2,5±0,7**		
Внутренняя мотивация	Группа 1	11	**3,9±0,5**	8,384	**0,015**
	Группа 2	11	**3,2±0,5**		
	Группа 3	16	**3,2±0,7**		
Внешняя положительная мотивация	Группа 1	11	**3,3±0,7**	1,660	0,436
	Группа 2	11	**3,1±0,4**		
	Группа 3	16	**3,3±0,5**		

Параметры	Группа	N	Среднее значение ± стандартное отклонение	H-критерий	Достоверность
Внешняя отрицательная мотивация	Группа 1	11	2,8±0,9	2,705	0,259
	Группа 2	11	2,7±0,8		
	Группа 3	16	3,1±0,8		
Гармония	Группа 1	11	15±1,4	1,560	0,458
	Группа 2	11	14,2±2,1		
	Группа 3	16	14,3±1,5		
Осознанность	Группа 1	11	14,9±0,8	0,204	0,903
	Группа 2	11	15,1±1,8		
	Группа 3	16	14,8±1,9		
Активность	Группа 1	11	15,9±1,3	8,709	0,013
	Группа 2	11	14±1,6		

Нами были выявлены значимые различия ($p < 0,05$) по уровню профессиональной идентичности, стадии идентичности, уровню военной идентичности, внутренней мотивации и активности жизненной позиции у военнослужащих с разной спецификой служебной деятельности.

При этом такие параметры, как гармония, уровень осознанности и внешняя мотивация, оказались менее зависимы от профессии, то есть больше отражали индивидуальные особенности человека, нежели его специализацию

Наиболее высокие значения по всем значимым параметрам военно-профессиональной идентичности зафиксированы у летного состава, тогда как наименьшие – у сотрудников службы обеспечения.

Проведенное исследование показало, что специфика служебной деятельности выступает системообразующим фактором формирования профессиональной идентичности военнослужащих, что подчеркивает необходимость дифференцированного подхода к психологическому сопровождению и профессиональному развитию представителей разных категорий служебной деятельности.

Литература

1. Гущин, М.В. Психологические стратегии личностно-профессионального развития военнослужащих контрактной службы: автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.13 / М.В. Гущин. – Тамбов, 2009. – 24 с.
2. Данилов, С.И. Военно-профессиональная идентичность и ее роль в психологической защите личности военнослужащего / С.И. Данилов // Инициативы XXI века. – 2017. – № 1–2. – С. 87–91.

3. Колесников, М.В.. Формирование военно-профессиональной идентичности курсантов учебных центров Вооруженных Сил Российской Федерации: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 5.8.1 / М.В. Колескниов. – Челябинск, 2022. – 26 с.
4. Микрюков, Ю.В. Уровни формирования профессиональной идентичности у курсантов военных вузов: критерии и показатели/ Ю.В. Микрюков // Педагогика: история, перспективы. 2021. № 2. – С. 55–61
5. Некрасов, А.С. Развитие профессиональной идентичности личности курсанта военного училища: дисс. канд. психол. наук / А.С. Некрасов. – Москва, 2005. – 180 с.

Formation of professional identity among military personnel in the context of specific areas of service activities

Alekberova G.I.
Student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: gunel180303@gmail.com

Keywords: professional identity, military personnel, service activities

Факторы психологической адаптивности родителей детей с ментальной инвалидностью

Антонова Т.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: dgp20@mail.ru

Гарифулина Э.Ш.
кандидат социологических наук, доцент кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4306-3899
e-mail: garifulinaes@yandex.ru

Ключевые слова: психологическая адаптивность родителей детей с ментальной инвалидностью, родительский стресс, резилентность, родительская компетентность, социальная поддержка, копинг стратегии.

В России растет число семей, воспитывающих детей с ментальной инвалидностью, включая расстройства аутистического спектра, генетические синдромы и органические поражения центральной нервной системы, что отражено в статистике по детям-инвалидам и структуре причин инвалидности в детском возрасте. Жизнь в условиях хронического стресса, неопределенности и высокой нагрузки ухода повышает риск эмоциональной дезадаптации родителей, поэтому особое значение приобретают психологические ресурсы, поддерживающие устойчивость семьи. При этом многие исследования описывают либо трудности, либо отдельные ресурсы, тогда как интегративные модели, одновременно учитывающие барьеры и ресурсы родителей детей с инвалидностью, представлены ограниченно.

Психологическая адаптивность родителей детей с ментальной инвалидностью в исследовании понимается как баланс барьеров и ресурсов, позволяющий сохранять функционирование семьи и субъективное благополучие в условиях длительного кризиса. К барьерам отнесены родительский стресс и эмоциональный дистресс, к ресурсам резилентность, ощущение родительской компетентности, воспринимаемая социальная поддержка и адаптивные копинг-стратегии, что согласуется с современными представлениями о жизнестойкости и совладании. Цель исследования состояла в описании структуры этих факторов и выделении профилей барьеров и ресурсов у родителей с различным уровнем психологической адаптивности.

Эмпирическое исследование было проведено на выборке 54 родителей детей с ментальной инвалидностью в возрасте от 7 до 17 лет, проживающих в Москве. Включались семьи, воспитывающие детей с интеллектуальными нарушениями, расстройствами аутистического спектра, детским церебральным параличом, генетическими синдромами и сочетанными множественными нарушениями развития, что отражает клиническое разнообразие категории ментальной инвалидности. Большинство участников составили матери, что типично для исследований родителей детей с инвалидностью.

Для оценки психологического состояния и ресурсов родителей использовалась батарея стандартизованных методик: PSI-SF (родительский стресс), DASS-21 (депрессия, тревога, стресс), BRS (резилентность), PSOC (ощущение родительской компетентности), MSPSS (воспринимаемая социальная поддержка), Brief COPE (адаптивные копинг-стратегии), а также авторская анкета социально-демографических и контекстных характеристик. Количественные данные дополнялись фокус-группами и полуструктурированными интервью с родителями и экспертными интервью со специалистами, что позволило соотнести результаты опросников с субъективным опытом и профессиональной оценкой ситуации семьи.

Для получения целостного представления о психологической адаптивности был рассчитан интегральный показатель, объединяющий разнонаправленные параметры в единый индекс. Суммарные баллы по шкалам PSI-SF, DASS-21, BRS, PSOC, MSPSS и адаптивным стратегиям Brief COPE переводились в стандартизированные z-баллы; показатели по шкалам барьеров инвертировались так, чтобы более высокие значения отражали более высокий уровень адаптивности, после чего шесть стандартизированных значений усреднялись. На основании отклонений от среднего значения индекса (±0,5 стандартного отклонения) выделены три группы родителей с низким, средним и высоким уровнем психологической адаптивности, что позволило перейти от описания отдельных шкал к анализу целостных профилей.

Результаты исследования показали, что более высокий уровень психологической адаптивности родителей, связан с существенно меньшей выраженностью родительского стресса и эмоционального дистресса, а также с более высокими показателями резилентности, ощущения родительской компетентности, воспринимаемой социальной поддержки и использования адаптивных копинг-стратегий. В группе высокой адаптивности средний уровень родительского стресса по PSI-SF составил 85,43 балла, тогда как в группе низкой адаптивности он достигал 131,21 балла; однофакторный дисперсионный анализ показал статистически значимые

различия между тремя группами ($F = 29,92$; $p < 0,001$). По суммарному показателю эмоционального дистресса DASS-21 также обнаружены значимые межгрупповые различия ($F = 6,91$; $p = 0,002$), что подтверждает тесную связь интегрального уровня адаптивности с выраженностью как стресса, так и общего эмоционального напряжения. В группах с различным уровнем адаптивности выявлены отличающиеся профили: при низкой адаптивности доминируют высокий стресс, переживание беспомощности и одиночества, преобладание избегания и отрицания, тогда как при высокой адаптивности выражены активный копинг, поиск поддержки и смысловая переработка ситуации.

Качественный анализ дополнил количественные результаты и показал, что к ключевым ресурсам родители относят опыт собственной компетентности, ощущение права на помощь без осуждения, устойчивые ценностные и смысловые опоры, а также надежные отношения с партнером, родственниками и профессионалами системы помощи. В числе барьеров чаще всего упоминаются страх будущего ребенка, стигматизация и непонимание со стороны окружения, сложности доступа к специализированным услугам и дефицит предсказуемой, скоординированной поддержки.

Полученные данные позволяют рассматривать психологическую адаптивность родителей детей с ментальной инвалидностью как динамический баланс факторов на уровне личности, семьи и социального окружения. Это создает основу для дифференцированной психологической помощи, ориентированной на профиль барьеров и ресурсов конкретной семьи: программы сопровождения могут быть направлены на снижение избыточного стресса и эмоционального дистресса, развитие резилентности и субъективной родительской компетентности, расширение сетей социальной поддержки и обучение более конструктивным копинг-стратегиям, которые родители могут применять в повседневной жизни.

Финансирование. Исследование выполнено без финансовых затрат.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в проведении исследования научного руководителя Э.Ш.Гарифулину, за помощь сборе данных Председателя Совета Московской городской ассоциации родителей детей-инвалидов и молодых инвалидов (МГАРДИ) Ю.И. Камал., а также родителей детей-инвалидов, которые приняли участие в исследовании.

Литература

1. Налчаджян, А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – 2-е изд. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
2. Ткачева, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.

3. Сергиенко, А.И. Посттравматический рост и копинг-стратегии родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / А.И. Сергиенко, А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27. – № 2. – С. 8–26.
4. Scherer, N. Depression and anxiety in parents of children with intellectual and developmental disabilities: A systematic review and meta-analysis / N. Scherer, I. Verhey, H. Kuper // PLOS ONE. – 2019. – Vol. 14. – No. 7. – e0219888. – doi:10.1371/journal.pone.0219888.
5. Гарифулина, Э.Ш. Уязвимое детство в контексте детского благополучия / Э.Ш. Гарифулина, А.Ю. Телицына // Психология и право. – 2024. – Т. 14. – № 1. – С. 72–88.

Factors of Psychological Adaptability in Parents of Children with Intellectual Disabilities

Antonova T.A.
Master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: dgp20@mail.ru

Garifulina E.Sh.
Candidate of Science (Sociology), Associate Professor
Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4306-3899
e-mail: garifulinaes@yandex.ru

Keywords: psychological adaptability, parents of children with intellectual disabilities, parental stress, resilience, parental competence, social support, coping strategies

Устойчивость идентичности: связь с реагированием на вызовы неопределенности у взрослых

Бакланова Н.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Краснодар, Российская Федерация
e-mail: baklanovanel@yandex.ru

Научный руководитель: – ***Одинцова М.А.***
кандидат психологических. наук, доцент, профессор кафедры, зав. кафедрой ФДО
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: mari505@mail.ru

Ключевые слова: устойчивость идентичности, неопределенность, способы реагирования на неопределенность

Ситуации неопределенности составляют контекст современности. За последние годы мир столкнулся с волной эпидемий, изменением общественно-политической ситуации, бурным развитием искусственного интеллекта, масштабными социальными, экологическими и культуральными изменениями. Личность оказывается в потоке «текучей современности», где изменения происходят неожиданно и рассредоточенно.

Проблему идентичности и устойчивости идентичности изучали А. Лэнгле, Дж.Марсиа, К. Роджерс, Г.Тэджфел, Э.Эриксон, M.D. Berzonsky, G.M.Breakwell, Н.В.Гришина, М.А. Одинцова, В.В.Столин, Е.Т.Соколова, Л.Б.Шнейдер. В нынешнем транзитивном обществе возникает двунаправленность внутренней устойчивости личности, где с одной стороны личностные качества помогают проявить гибкость, маневренность в условиях нестабильности, а с другой – устойчивость идентичности оказывается опорной, фундаментальной структурой, помогающей выдерживать «динамический баланс стабильности и изменчивости».

В нашем исследовании мы опираемся на конструкт «устойчивость идентичности», который является теоретической разработкой G. Breakwell. И представляет собой сочетание взаимодополняющих характеристик: самооценка, самоэффективность, целостность, уникальность. В эмпирическом исследовании G. Breakwell получены важные данные о том, что устойчивость идентичности отрицательно связана со страхом, не избавляет от эмоциональных реакций, а помогает конструктивно их перерабатывать в условиях кризисных ситуаций, неопределенности и риска.

Мы полагаем, что устойчивость идентичности можно рассматривать как ключевой ресурс для совладания с вызовами неопределенности. Важно подчеркнуть, что рассмотрение концепции устойчивой идентичности, как системы, выступающей внутренним ресурсом для совладания с кризисными ситуациями неопределенности, заложенной в самом «Я» человека, является актуальным вкладом в понимание проблематики взаимосвязи характеристик устойчивости идентичности и способов реагирования на вызовы неопределенности у взрослых.

Исследованием вызовов неопределенности занимались такие ученые как А.Г.Асмолов, В.Гейзенберг, В.П.Зинченко, Д.Канеман, Т.В.Корнилова, Д.А.Леонтьев, И.Р.Пригожин, Е.Е.Сапогова, Е.Т.Соколова. Среди способов реагирования на неопределенность традиционно выделяют толерантность и интолерантность к неопределенности. Важными являются последние исследования соотношения идентичности и неопределенности, где ситуации неопределенности являются возможностью для личностного развития людей, обладающих целостной идентичностью с высоким уровнем устойчивости. Напротив, неопределенность как угроза воспринимается теми, у кого восприятие внутренней структуры Я не имеет целостности и самодостаточности.

Итак, в научном пространстве активно развивается тематика взаимодействия личности с неопределенностью. Представленное в данной статье исследование, вносит свой вклад в обсуждение связей между устойчивостью идентичности, как многокомпонентной системой, и вызовами неопределенности как контекстом современности. Тем самым дополняя научную литературу новыми эмпирическими данными и выводами.

Гипотеза эмпирического исследования – существуют значимые взаимосвязи между составляющими устойчивости идентичности и способами реагирования на вызовы неопределенности у взрослых.

Цель эмпирического исследования – выявить взаимосвязи между составляющими устойчивости идентичности и способами реагирования на неопределенность у взрослых.

Выборка исследования. Данные для эмпирического исследования были собраны в период с января по ноябрь 2025 года с помощью Google Forms. Опрос распространялся через социальные сети, форумы, а также посредством личной рассылки. Применялся метод удобной выборки, каждый участник должен был достигнуть совершеннолетия. Все респонденты добровольно соглашались принять участие в исследовании, которое было анонимным.

В исследовании приняли участие 128 человек (N=128), среди которых 31 мужчина (24%) и 97 женщин (76%) в возрасте от 20 до 63 лет преимущественно из России. Средний возраст респондентов 35 лет (M = 35,43; SD = 9,77).

Методики исследования: Шкала «Индекс устойчивости идентичности», 2023, Соловьева Я.А., Одинцова М.А.; «Шкала реагирования на неопределенность», 2024, Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Сорокова М.Г.

Обработка данных осуществлена с использованием корреляционного анализа (r-критерий) в программе IBM SPSS Statistics 21.

Результаты. В таблице показаны существенные корреляции между характеристиками устойчивости идентичности и способами реагирования на вызовы неопределенности у взрослых.

Таблица

Корреляции между характеристиками устойчивости идентичности и способами реагирования на вызовы неопределенности у взрослых (N=128)

Способы реагирования на неопределенность	**Значения коэффициента корреляции Пирсона**			
	Самооценка	Самоэффективность	Целостность	Уникальность
Эмоциональные реакции на неопределенность	***-0,436****	***-0,429****	0,025	-0,145
Когнитивные реакции на неопределенность	0,148	***0,219****	0,063	***0,208****
Готовность к переменам и неопределенности	***0,421****	***0,440****	***0,201****	***0,261****

*Примечания: * – p<0,05; ** – p<0,01.*

Корреляции, представленные в табл., демонстрируют следующие значимые связи. Самооценка отрицательно связана с эмоциональными реакциями на неопределенность (r = –0,436; p<0,05) положительно – с готовностью к переменам и неопределенности (r = 0,421; p<0,05). Самоэффективность отрицательно связана с эмоциональными реакциями на неопределенность (r = –0,429; p<0,05) и положительно с такими шкалами, как когнитивные реакции на неопределенность (r = 0,219; p<0,01) и готовность к переменам и неопределенности (r = 0,440; p<0,05). По шкале целостность выявлена одна положительная связь со шкалой готовность к переменам и неопределенности (r = 0,201; p<0,01). Четвертая составляющая устойчивости идентичности, – уникальность положительно коррелирует со шкалами когнитивные реакции на неопределенность (r = 0,208; p<0,01) и готовность к переменам и неопределенности (r = 0,261; p<0,05).

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что в наибольшей степени оказывает влияние на устойчивость идентичности в условиях неопределенности внутренняя готовность к переменам и неопределенности. С этим согласуются и взаимосвязи по шкале самоэффективность: аккумулирование опыта в решении жизненных задач, вера в собственные силы и опыт успешного разрешения трудностей, что дает внутренний импульс к взаимодействию с неясными обстоятельствами с позиции исследовательского интереса и вдохновения. Развитые навыки когнитивного анализа, признание своих сильных и особенных качеств, а также способность стабилизировать эмоциональные реакции, дает устойчивую внутреннюю опору для встречи с возникающими жизненными сложностями, поиску разнообразных решений. Наши выводы согласуются и с другими исследованиями. Например, у коллег из Турции есть результаты того, что толерантность к неопределенности коррелирует с открытостью новому опыту, познавательным интересом, азартом. А интолерантность к неопределенности положительно связана с выраженной тревожно-депрессивной симптоматикой.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза подтверждается полностью. Исходя из этого, деятельность психолога должна быть направлена на повышение психологической устойчивости в целом, развитию навыков регуляции эмоций, а также на совершенствование системы планирования и поиска решения проблем в условиях неопределенности.

Перспективами дальнейшего исследования являются: разработка программы психологического тренинга, направленного на повышение характеристик устойчивости идентичности в условиях неопределенности у взрослых.

Литература

1. Гусельцева М.С. Психологическая устойчивость личности в свете психологии ценностей: диалектика постоянства и изменчивости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13. Вып. 3. С. 290–309. https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.301
2. Злобина М.В., Краснорядцева О.М. Толерантность к неопределенности как компонента стратегий жизнеосуществления. СибСкрипт. 2023. Т. 25. № 5. С. 655–664. https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-5-655-664.
3. Одинцова М.А., Радчикова Н.П., Сорокова М.Г. Шкала реагирования на неопределенность: инструмент оценки взаимодействия подростков с многомерным стрессом [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2024. Том 13. № 2. С. 106–128. DOI: 10.17759/cpse.2024130207
4. Akyıl, Y., Akçıl, S. & Erdinç, B. Parallel mediators between resilience, mindfulness and social connectedness: entrapment and intolerance

of uncertainty. Curr Psychol 45, 317 (2026). https://doi.org/10.1007/s12144-025-08994-3
5. Breakwell, G. M., & Jaspal, R. (2021). Identity change, uncertainty and mistrust in relation to fear and risk of COVID-19. Journal of Risk Research, 24(3–4), 335–351. https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1864011

Identity Resilience: Relationship with Coping with Challenges of Uncertainty in Adults

Baklanova N.A.
Master's Student
Moscow State University of Psychology & Education
Krasnodar, Russia
e-mail: baklanovanel@yandex.ru

Academic Supervisor: – ***Odintsova M.A.***
Candidate of Psychological Sciences (PhD in Psychology),
Associate Professor, Professor of the Department,
Head of the Department of Distance Learning,
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
e-mail: mari505@mail.ru

Keywords: identity resilience, uncertainty, coping with uncertainty

Психологическая безопасность и субъективное благополучие подростков на новых территориях России и ориентиры их оптимизации

Богословская Н.И.
магистрант факультета «Экстремальная психология»
Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: nadezhdabogoslowskaya@yandex.ru

Поздняков В.М.
профессор кафедры научных основ экстремальной психологии,
доктор психологических наук, профессор
Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9487-4435
e-mail: pozdnyakov53@mail.ru

Ключевые слова: адаптация, подростки новых территорий России, психологическая безопасность, субъективное благополучие, психотравматизация, психологическое сопровождение, самоотношение, реабилитация

Решение проблемы повышения субъективного благополучия подрастающего поколения на основе развития способности у его представителей успешно адаптироваться в динамичном социуме и приобретать социальную зрелость личности является крайне важной. На новых территориях России, где одновременно происходят изменения в политико-правовой и социально-экономической областях, но сохраняются угрозы здоровью и жизни людей, особо значимой также является проблема обеспечения безопасности. В отношении детей и подростков, столкнувшихся с реалиями военных действий, по данным современных исследований (Е.Н. Рядинская, 2021; Н.А Деревянкина, М.А. Юферова, 2023; Е.Т. Тихомирова и др., 2025; О.А. Ульянина и др., 2024, 2025; Т.А. Финогенова, 2026) мероприятия по их сопровождению имеют специфику, востребует реадаптационные мероприятия и проведение реабилитации с оказанием целенаправленной психологической помощи. К настоящему времени благодаря комплексным исследованиям, проведенным прежде всего в научных коллективах профессоров И.А. Баевой, О.Ю. Зотовой, П.А. Кислякова, Т.М. Краснянской, обоснован комплексный подход к обеспечению психологической безопасности в образовательной среде. Однако психологическая модель сопровождения подростков, живущих в условиях высокой неопределенности и опасности, и индивидуально-дифференцированный подход к повышению

их субъективного благополучия не получили достаточной разработки. Востребована и апробация современных инструментов изучения и повышения их безопасности и благополучия личности.

Целью проведения нашего исследования выступило выявление факторов и условий удовлетворенности потребности в безопасности и субъективного благополучия у подростков, проживающих на новых территориях России, а также разработка с учетом эмпирических данных рекомендаций по совершенствованию их психологическому сопровождению в образовательном учреждении.

В качестве гипотез исследования выступили следующие предположения:

1) У подростков, проживающих на новых территориях Российской Федерации, существует прямая положительная взаимосвязь между уровнем удовлетворенности потребности в безопасности и уровнем субъективного благополучия.
2) Наличие у подростков позитивного самоотношения способствует повышению уровня активности в самобеспечении субъективного благополучия и удовлетворенности потребности в безопасности.

Эмпирическое исследование проводилось в ГБОУ «СШ «Невская» г.о. Мариуполь» с участием 60 девятиклассников в возрасте 14–15 лет (средний возраст 14,5 лет). Выборка была гендерно сбалансирована: 30 девочек и 30 мальчиков.

Среди методик в исследовании использовались: Опросник «Шкала удовлетворенности потребности в безопасности» (О.Ю. Зотова), «Анкета угроз психологической безопасности» (Т.А. Финогенова), Опросник «Психологическая безопасность в образовательной среде» (И.А. Баева), «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, Опросник «Диагностика субъективного благополучия у подростков (Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова), Опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева, а также Авторская анкета по автобиографическим данным и объективных условиям жизни подростка.

Анализ данных Авторской анкеты и Опросника О.Ю. Зотовой показал, что подростки г.о. Мариуполя в среднем удовлетворены безопасностью, причем именно образовательная школа воспринимается ими как более безопасная среда (7,8 балла), чем район проживания (5,2 балла). Выявлено, что это связано с вниманием к социальной адаптации подростков и налаженной связи с их родителями. Подростки с низкой удовлетворенностью потребности в безопасности имеют и сниженный уровень субъективного благополучия.

Данные по Анкете Т.А. Финогеновой свидетельствуют, что главными угрозами для подростков выступают военные и социальные

факторы (14,2 балла), а также информационное давление (11,5 балла). Эти угрозы дестабилизируют психологическое состояние и требуют развития навыков критического мышления и эмоционально-волевой саморегуляции. Гендерный анализ показал, что мальчики более автономны, но менее удовлетворены безопасностью района проживания, а девочки ориентированы прежде всего на межличностную поддержку и сильнее реагируют на информационные угрозы.

Оценка по методике И.А. Баевой безопасности школьной среды подтвердила высокий уровень психологической безопасности и доверия к педагогам, что служит ресурсом обеспечения устойчивости подростков.

Исследование субъективного благополучия (методика К. Рифф, и Опросник Р.М. Шамионова, Т.В. Бесковой) выявило предпосылки для возникновения внутриличностного конфликта у подростков, т.к. высокая осмысленность жизни сочетается с пониженным эмоциональным благополучием, обусловленным чувством опасности. Качество семейных отношений существенно влияет на тревожность и счастье подростков: доверительные отношения в семье снижают тревожность и повышают благополучие. Социальные связи у подростков в школе, особенно наличие близких друзей, повышают защиту от психологического насилия и помогают справляться с изоляцией.

Данные по Методике В.В. Столина и С.Р. Пантелеева свидетельствуют, что подростки, проживающие на новых территориях Российской Федерации, сохраняют интерес к себе и самопонимание, но испытывают сомнения в самоуважении. Это представляется связано не только с существующими внешними угрозами, но и с возможным возрастным внутриличностным кризисом.

Корреляционный анализ по эмпирическим данным подтвердил связь между чувством защищенности подростков в школе и самооценкой ими субъективным благополучием (r=0,64), а также негативное влияние антропогенных угроз на эмоциональное состояние (r= –0,52).

Кластерный анализ эмпирических данных по подросткам, проживающим на новых территориях Российской Федерации, позволил выделить три типа их адаптации: «Ресурсный» (40%) – оптимистичные и активные, «Тревожный» (35%) – чувствительные к угрозам и нуждающиеся в поддержке, «Отстраненный» (25%) – замкнутые и самокритичные.

Понимание основных характеристик каждого конкретного типа дает возможность применять индивидуально-дифференцированный подход в реализации психологической поддержки школьников, ориентируясь на дефициты и деструкции в их индивидуально-типологическом профиле.

Результаты исследования позволили сделать ряд выводов и предложений:

1. Субъективное благополучием напрямую связана с переживанием психологической безопасности.
2. Позитивное самоотношение (аутосимпатия, самоинтерес) повышает активность в адаптации к стрессу и субъективное благополучие.
3. Несмотря на внешние угрозы, многие подростки сохраняют мотивацию к личностному росту и осмысленности жизни, что указывает на потенциал «посттравматического роста». Однако наличие у части подростков сниженного самоуважения и склонность к самообвинению требуют психологической поддержки.

В связи с выявлением в исследовании у части подростков низких показателей эмоционального благополучия и чувства безопасности были разработаны Программа поддержки «Мой безопасный мир: Путь к благополучию» и Рекомендации психолого-педагогического характера.

Содержание Программы, обоснованное с учетом результатов эмпирического исследования, реализуется в тренинговой форме и направлено на улучшение адаптации и повышение благополучия подростков в условиях социальной напряженности, смещая акцент с преодоления трудностей на развитие личности.

Рекомендации, в реализации которых весома роль школьных психологов, выступающих в роли «архитекторов безопасного пространства» и координаторов в реализации индивидуально-дифференцированного подхода к работе с подростками с привлечением предварительно обученных педагогов и родителей, ориентируют на деятельность прежде всего в трех ключевых направлениях:

1. Повышение безопасности в образовательной среде и укрепление доверия среди ее субъектов.
2. Минимизация воздействия информационных угроз через развитие у подростков критического мышления.
3. Развитие внутренних ресурсов личности подростков.

Литература

1. Деревянкина Н.А., Юферова М.А. Психологическая диагностика эмоциональных реакций подростков и юношей из ЛНР, ДНР и вновь освобожденных территорий // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 3 (132). С. 137–147. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_3_132_137.
2. Рядинская Е.Н. Личность в условиях внутреннего вооруженного конфликта: трансформация смысложизненных стратегий и жизненных ценностей: Автореф. дис. … доктора психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2021. – 43 с.

3. Тихомирова Е.В., Шипова Н.С., Самохвалова А.Г., Вишневская О.Н. Травма военного времени удетей: обзор исследований и постановка проблемы // Сибирский психологический журнал. 2025. № 96. С. 130–158. Б01: 10.17223/17267080/96/7
4. Ульянина О.А., Вихристюк О.В., Екимова В.И., Розенова М.И, Коджаспиров А.Ю., Ермолаева А.В., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А., Александрова Л.А., Дмитриева С.О., Панич О.Е. Дети и подростки в условиях боевых действий: диагностика последствий и психологическая помощь: коллективная монография / Под. Науч. ред. О.А. Ульяниной. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2024. – 256 с.
5. Финогенова Т.А. Психотравмирующее воздействие террористической угрозы на личность // Психология и Психотехника. 2026. № 1. С. 1–15. https://doi.org/10.7256/2454–0722.2026.1.77953

Psychological safety and subjective well-being of adolescents in the new territories of Russia and guidelines for their optimization

Bogoslovskaya N.I
Master's student of the Department of Extreme Psychology
Moscow State University of Psychology and Education
(FGBOU VO MGPPU), Moscow, Russian Federation
e-mail: nadezhdabogoslowskaya@yandex.ru

Pozdnyakov V.M.
Professor of the Department of Scientific
Foundations of Extreme Psychology,
Doctor of Psychology, Professor
Moscow State University of Psychology and Education
(FGBOU VO MGPPU), Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000–0001–9487–4435
e-mail: pozdnyakov53@mail.ru

Keywords: adaptation, adolescents from Russia's new territories, psychological safety, subjective well-being, psychotraumatization, psychological support, self-attitude, and rehabilitation

Социально-психологическая профилактика суицидального риска у подростков

Брагина Т.В.
магистрант факультета «Экстремальная психология»
Московский государственный психолого-педагогический университет
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: bragina1976@mail.ru

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

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

Исследования последних лет всё более уверенно указывают на дефицит эмоциональной компетентности как на центральный психологический механизм. Холмогорова и Воликова, проанализировавшие данные 342 подростков из кризисных центров Москвы и Московской области, установили: у 87% подростков с суицидальными попытками фиксируется низкий уровень распознавания собственных эмоций и практически полное отсутствие навыков их вербализации [5]. Речь идёт не просто о «трудном возрасте» – речь о системной неспособности понять, что именно происходит внутри, назвать это состояние и найти конструктивный способ с ним справиться.

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

Дефицит эмпатии усугубляет картину. Подростки группы риска часто оказываются в социальной изоляции – не потому, что их отвергают, а потому, что сами не способны считывать эмоциональные сигналы окружающих, правильно интерпретировать намерения сверстников, выстраивать взаимную поддержку. Они склонны воспринимать нейтральные

действия как враждебные, не замечают знаков беспокойства со стороны близких, не обращаются за помощью даже когда она доступна [2].

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

Исследование проводилась на базе ГБУ «Центр диагностики и консультирования» Краснодарского края. В исследовании приняли участие 68 обучающихся, состоящих в «группах риска», возрастом 14–15 лет, 34 из которых вошли в экспериментальную группу и 34 в контрольную.

Для диагностики уровня суицидального риска у подростков использовался ряд методик:

1. Опросник суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой). Экспресс-диагностика суицидального риска; выявление уровня сформированности суицидальных намерений с целью предупреждения серьезных попыток самоубийства.
2. Суицидальная мотивация (Ю.Р. Вагин, 1998). Позволяет выявить и количественно оценить семь основных мотивационных аспектов суицидального поведения.
3. Методика определения доминирующего состояния Л.В. Куликова (краткий вариант).
4. Опросник эмоционального интеллекта (Н. Холл).
5. Эмоциональный интеллект (ЭмИн) Д.В. Люсина.

В исследовании были использованы методы описательной статистики, непараметрический U-критерий Манна-Уитни для сравнения независимых выборок (ЭГ и КГ), а также критерий Вилкоксона для оценки достоверности сдвигов внутри групп. При статистической обработке полученных эмпирических данных использовалась программа Statistica 10. Уровень статистической значимости принят за $p \leq 0.05$.

Таблица 1

Сравнительные результаты диагностики суицидального риска

Фактор риска	Констатирующий этап	Контрольный этап	Критерий Вилкоксона (W)	P
Экспериментальная группа (n=34)				
Аффективность	7.2 ± 2.1	5.9 ± 1.8	45	$p < 0.01$
Несостоятельность	6.5 ± 1.9	5.6 ± 1.7	78	$p < 0.05$

Фактор риска	Констатирующий этап	Контрольный этап	Критерий Вилкоксона (W)	P
Социальный пессимизм	5.8 ± 1.8	5.1 ± 1.5	102	p < 0.05
Антисуицидальный фактор	8.4 ± 1.6	9.3 ± 1.4	65	p < 0.01
Контрольная группа (n=34)				
Аффективность	6.9 ± 2.2	6.8 ± 2.2	280	p > 0.05
Несостоятельность	6.2 ± 1.9	6.1 ± 1.8	295	p > 0.05
Социальный пессимизм	5.7 ± 1.8	5.6 ± 1.7	310	p > 0.05
Антисуицидальный фактор	8.6 ± 1.7	8.7 ± 1.5	265	p > 0.05

На констатирующем этапе статистическое сравнение выявило значимо более высокий уровень аффективности в ЭГ по сравнению с КГ (U = 412, p <0.05), что свидетельствовало о склонности к импульсивным, неконтролируемым эмоциональным реакциям. После проведения программы в ЭГ зафиксирован достоверный спад по данной шкале, а также по шкалам «Несостоятельность» и «Социальный пессимизм». Положительным изменением является рост антисуицидального фактора (внутреннего защитного барьера) в ЭГ (W = 65, p <0.01). В КГ значимых изменений не произошло, что подтверждает эффект целенаправленного вмешательства.

Таблица 2

Динамика общего уровня противосуицидальной мотивации и её ключевых компонентов

Показатель	Группа	Констатирующий этап, M±SD	Контрольный этап, M±SD	U-критерий Манна-Уитни (межгрупповой)	T-критерий Вилкоксона (внутригрупповой)
				Констатирующий этап (ЭГ/КГ)	Контрольный этап (ЭГ/КГ)
Общий уровень мотивации	ЭГ	86.2 ± 8.5	94.8 ± 7.8	U = 495, p > 0.05	U = 320, p <0.01
	КГ	88.1 ± 8.2	88.0 ± 8.0		
Моральная мотивация	ЭГ	9.5 ± 2.3	10.8 ± 2.2	U = 487, p> 0.05	U = 385, p <0.05
	КГ	9.9 ± 2.4	9.8 ± 2.3		

Показатель	Группа	Констатирующий этап, M±SD	Контрольный этап, M±SD	U-критерий Манна-Уитни (межгрупповой)	T-критерий Вилкоксона (внутригрупповой)
				Констатирующий этап (ЭГ/КГ)	Контрольный этап (ЭГ/КГ)
Нарциссическая мотивация	ЭГ	10.2 ± 2.4	11.5 ± 2.3	U = 490, p> 0.05	U = 398, p <0.05
	КГ	10.7 ± 2.3	10.6 ± 2.3		
Мотивация когнитивной надежды	ЭГ	9.0 ± 2.5	10.2 ± 2.4	U = 492, p> 0.05	U = 405, p <0.05

На констатирующем этапе статистически значимых различий между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группами по всем показателям не обнаружено (p> 0.05), что свидетельствует об исходной сопоставимости групп. На контрольном этапе после проведения формирующего воздействия ЭГ достоверно превосходит КГ по общему уровню противосуицидальной мотивации (U=320, p<0.01), а также по её ключевым компонентам: моральной мотивации (U=385, p<0.05), нарциссической мотивации (U=398, p<0.05) и мотивации когнитивной надежды (U=405, p<0.05). Таким образом, данные подтверждают статистически значимую положительную динамику и эффективность проведенной коррекционной программы в экспериментальной группе.

Таблица 3

Динамика устойчивых психологических состояний

Шкала	Констатирующий этап (ЭГ)	Контрольный этап (ЭГ)	Критерий Вилкоксона (ЭГ)
Спокойствие / Тревога (Сп)	56.8 ± 7.1	51.5 ± 6.9	W = 70, p <0.01
Удовлетворенность жизнью (Уд)	42.5 ± 9.9	48.9 ± 9.5	W = 88, p <0.01
Образ себя (По)	51.3 ± 6.5	54.8 ± 6.3	W = 95, p <0.05

На констатирующем этапе уровень тревоги в ЭГ был значимо выше, чем в КГ (U = 430, p <0.05). После реализации программы в ЭГ наблюдается достоверное снижение тревожности (W = 70, p <0.01) и значимый рост удовлетворенности жизнью (W = 88, p <0.01), показатель

которой приблизился к норме. Улучшение позитивного образа себя (W = 95, p <0.05) свидетельствует о повышении самооценки и самопринятия. В КГ изменения по данным шкалам статистически недостоверны.

Таблица 4

Динамика распределения по уровням общего эмоционального интеллекта (%)

ЭИ	Констатирующий этап		Контрольный этап		Критерий Вилкоксона (ЭГ)	Критерий Вилкоксона (КГ)
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ		
Внутренний ЭИ	55.9	20.6	32.3%	29.4	W = 58, p <0.01	W = 47 p>0.05
Межличностный ЭИ	52.9	20.6	50.0%	20.6	W = 62, p <0.01	W=50, p>0.05

В экспериментальной группе (ЭГ) выявлены статистически значимые положительные изменения по обоим показателям: для внутреннего ЭИ (W=58, p<0.01) и для межличностного ЭИ (W=62, p <0.01). В контрольной группе (КГ) статистически значимой динамики не обнаружено: для внутреннего ЭИ (W=47, p>0.05) и для межличностного ЭИ (W=50, p>0.05).

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

Развитие эмоционального интеллекта, эмпатии и навыков управления эмоциями представляет собой перспективное направление профилактики суицидального поведения у подростков. Дефицит эмоциональных компетенций выступает центральным механизмом, превращающим объективно тяжёлые, но преодолимые ситуации в субъективно невыносимые, запускающим каскад суицидальных мыслей и действий.

Программа, построенная на последовательном развитии навыков распознавания, осознавания, вербализации и управления эмоциями, при соблюдении принципов безопасности, добровольности и пролонгированный, демонстрирует измеримые результаты. Однако

эффективность достигается не автоматически – требуется высокая квалификация специалистов, адаптация к культурному контексту, система раннего выявления, институциональная поддержка.

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

Первый барьер – дефицит квалифицированных специалистов. По данным Минпросвещения, на 2024 год средняя нагрузка школьного психолога в регионах составляет 800–1200 учащихся, тогда как нормативно рекомендованная – не более 500. В малых городах и сельской местности ситуация ещё драматичнее: одна ставка психолога на несколько школ, отсутствие возможности для супервизии и повышения квалификации. Ведение группы для подростков суицидального риска требует специальной подготовки, которой не дают в рамках базового психологического образования [1].

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

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

Четвёртый барьер – отсутствие системы раннего выявления. Программа наиболее эффективна при профилактическом применении, до манифестации суицидального кризиса. Однако в школах зачастую нет работающих протоколов скрининга, педагоги не обучены распознавать признаки суицидального риска, боятся «сделать хуже» и предпочитают не замечать тревожные сигналы. В результате подростки попадают в поле зрения специалистов уже после попытки, когда требуется не профилактика, а интенсивное кризисное вмешательство [2].

Институциональные барьеры дополняются социально-экономическими. Подростки из неблагополучных семей – группа максимального риска – часто просто недоступны для систематической работы: хаотичный режим дня, отсутствие контроля со стороны родителей, миграция между школами и регионами. Программа предполагает регулярное посещение, выполнение домашних заданий, минимальный уровень рефлексии и мотивации. Для части подростков эти условия недостижимы в силу жизненной ситуации [5].

Литература

1. Васильева А.В. Групповые методы работы с подростками суицидального риска: протоколы безопасности // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Т. 31. № 2. С. 56–78. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=53847291 (дата обращения: 14.04.2026).
2. Ениколопов С.Н., Медведева Т.И. Эмоциональный интеллект и суицидальное поведение подростков // Вопросы психологии. 2022. № 4. С. 92–105.
3. Польская Н.А. Эмоциональная дисрегуляция в структуре самоповреждающего поведения // Клиническая и специальная психология. 2023. Т. 12. № 1. С. 120–141. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=52746103 (дата обращения: 14.04.2026).
4. 4. Рассказова Е.И., Леонова А.Б. Психология саморегуляции эмоциональных состояний в подростковом возрасте. М.: Издательство МГУ, 2024. 312 с.
5. 5. Холмогорова А.Б., Воликова С.В. Эмоциональная компетентность как фактор защиты от суицидального поведения в подростковом возрасте // Культурно-историческая психология. 2025. Т. 21. № 1. С. 45–62. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54923847 (дата обращения: 14.04.2026).

Prevention program aimed at developing interpersonal emotional intelligence, empathy, and emotion recognition and management in adolescents at suicidal risk

Bragina T.V.
Master's student of the Faculty of Extreme Psychology
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia
e-mail: bragina1976@mail.ru

Keywords: suicidal risk, emotional intelligence, adolescents, empathy, prevention program, emotion management, psychological assistance

Качественный анализ профессионального выгорания и психологического благополучия педагогов

Бурова М.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: 9164375595@mail.ru

Ключевые слова: профессиональное выгорание, психологическое благополучие, педагоги, организационные факторы

Новизна исследования заключается в комплексном анализе профессионального выгорания и психологического благополучия педагогов с одновременной оценкой организационных факторов профессиональной среды. Вклад работы состоит в выявлении несоответствия между высоким уровнем выгорания, который составляет 78,2%, и сохранным психологическим благополучием, где пять из шести шкал превышают нормативные показатели. Также установлено противоречие между внутренними ресурсами педагогов, такими как личностный рост и позитивные отношения, и дефицитарными организационными условиями, а именно низкой ясностью ролевых ожиданий и недостаточной поддержкой руководства.

Профессиональное выгорание педагогов относится к числу наиболее острых проблем современного образования. В соответствии с Указом Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», приоритетными направлениями государственной политики выступают сохранение здоровья и благополучия граждан, а также создание условий для самореализации и развития талантов. Вместе с тем педагогическая деятельность характеризуется высоким риском развития синдрома профессионального выгорания, что подтверждается исследованиями Н.Е. Водопьяновой. Значительная эмоциональная нагрузка, интенсивность межличностных взаимодействий и организационные требования формируют предпосылки для развития выгорания, что негативно отражается на психологическом благополучии педагогов и качестве образовательного процесса. Недостаточно изученными остаются вопросы о том, какие компоненты психологического благополучия выступают в качестве ресурсных, а какие дефицитарных, а также о характере взаимосвязи организационных факторов с профессиональным выгоранием педагогов.

Выборку исследования составили 165 педагогов разных категорий, а именно воспитатели дошкольных отделений, учителя начальной

школы и учителя-предметники. Методологическую основу исследования образуют системный подход, культурно-исторический подход Л.С. Выготского, субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, ресурсный подход, а именно теория сохранения ресурсов С. Хобфолла, концепция профессионального выгорания К. Маслач в адаптации Н.Е. Водопьяновой, модель психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко, а также теория организационного стресса и модель «требования – ресурсы» (JD-R). Применялись три диагностические методики: опросник профессионального выгорания MBI, оценивающий эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений, шкала психологического благополучия К. Рифф, измеряющая шесть компонентов благополучия, авторский опросник организационных факторов, оценивающий нагрузку, поддержку руководства, ясность ролей и автономию. Проведён качественный анализ распределения уровней выгорания, психологического благополучия и организационных параметров с выделением ресурсных и дефицитарных зон.

В результате исследования установлено, что 78,2% педагогов имеют симптомы профессионального выгорания, включая 11,5% с крайне высоким уровнем, 25,5% с высоким уровнем и 41,2% со средним уровнем. Благополучные показатели зафиксированы только у 21,8% педагогов. Эмоциональное истощение выступает центральным компонентом синдрома: педагоги с высоким уровнем характеризуют профессиональную деятельность как эмоционально затратную, отмечают снижение эмпатийных способностей. Деперсонализация проявляется в формальном, циничном отношении к участникам образовательного процесса. Показатели по шкале редукции профессиональных достижений, отражающей сохранность чувства компетентности, находятся на среднем и высоком уровне у 95,2% педагогов, что свидетельствует об отсутствии выраженного снижения профессиональной самооценки.

Сравнение средних показателей психологического благополучия группы с нормативными значениями для женщин 35–55 лет демонстрирует, что по пяти из шести шкал результаты превышают или соответствуют нормативным показателям. По шкале «Позитивные отношения» получено 59,8 балла при норме 58, по шкале «Автономия» – 58,8 балла при норме 57, по шкале «Личностный рост» – 63,0 балла при норме 63, по шкале «Цели в жизни» – 59,2 балла при норме 59, по шкале «Самопринятие» – 59,1 балла при норме 57. Показатель по шкале «Управление средой» составляет 58,7 балла, что незначительно ниже нормативного значения 59. Качественный анализ выявляет

несоответствие: при сохранных ресурсах, включающих личностный рост и позитивные отношения, наблюдаются дефициты в сфере управления средой и самопринятия.

Выявленный дефицит управления средой согласуется с данными авторского опросника организационных факторов. Наиболее проблемным выступает фактор «Ясность ролевых ожиданий» с показателем 2,92 балла (при среднем диапазоне 2,5–3,4 балла), что свидетельствует о ролевой неопределённости. «Нагрузка» оценивается в 3,03 балла и воспринимается как умеренно высокая, тогда как «Поддержка руководства» (3,03 балла) и «Автономия» (3,03 балла) являются недостаточными для создания психологически комфортной среды. Полученные данные свидетельствуют о том, что внутренние ресурсы педагогов временно компенсируют организационные дефициты, однако подобная компенсация не может рассматриваться как устойчивая в долгосрочной перспективе. Результаты исследования обосновывают необходимость разработки программы профилактики профессионального выгорания, ориентированной на коррекцию дефицитарных компонентов (управление средой, самопринятие) с опорой на ресурсные (личностный рост, позитивные отношения). Мишенями психокоррекционной работы выступают прояснение ролевых ожиданий, повышение поддержки со стороны руководства, развитие навыков управления средой и работа с самопринятием педагогов.

Литература

1. Заусенко И.В. Психологическое благополучие педагога // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 108–112.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 336 с.
3. Рифф К., Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Шкала психологического благополучия. – Москва: Психология, 2005. – 48 с.
4. Маслач К., Джексон С., Лейтер М. Maslach Burnout Inventory: Manual. – Fourth edition. – Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 2016. – 124 p.
5. Хобфолл С. Стресс, культура и сообщество. – Москва: Психология, 2002. – 224 с.

Qualitative analysis of professional burnout and psychological well-being of teachers

Burova M.A.
MS student
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: 9164375595@mail.ru

Keywords: professional burnout, psychological well-being, teachers, organizational factors, qualitative analysis.

Резилентность как фактор субъективного качества жизни у людей с неблагополучным детским опытом в перспективе EMA-исследований

Волкова А.И.
аспирант
Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", Москва, Российская федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4004-6129
e-mail: volkova.a@hse.ru

Ключевые слова: резилентность, неблагополучный детский опыт, субъективное качество жизни, EMA

Резилентность как механизм психологической адаптации приобретает актуальность ввиду своей ключевой роли в профилактике и коррекции психических расстройств. Отмечается, что кумулятивная нагрузка травматических событий детства статистически связана с риском развития депрессии, тревожных и посттравматических расстройств [1]. Вместе с тем в исследованиях за 2024 год значительная часть лиц с НДО демонстрирует адаптивное функционирование и высокий уровень субъективного благополучия во взрослом возрасте [2]. Это указывает на необходимость анализа резилентности как потенциального медиатора и предиктора позитивных изменений.

Проблема исследования заключается в неоднозначности концептуализации резилентности и противоречивости эмпирических результатов относительно ее взаимосвязи с последствиями травматического опыта. В ряде работ резилентность трактуется как устойчивая личностная черта, в других же как динамический процесс, проявляющийся в изменениях аффективных состояний и стратегий совладания. Также недостаточно изученной остается микродинамика этих процессов в повседневной жизни, что оставляет серьезный пробел в методических материалах для помощи людям, имеющим специфический опыт в сфере детских травм.

Эти проблемы, актуальные на сегодняшний день, служат основой для формулировки вопросов, ответы на которые могут привнести значительный вклад в сферу изучения резилентности и специфики переживания психологических травм, идущих из неблагополучного детского опыта.

Методологической основой данного исследования выступает интеграция классических концепций резилентности и теории НДО с современной методологией экологической моментной оценки EMA (ecological momentary assessment). В отличие от традиционных лонгитюдных дизайнов, фиксирующих макродинамику изменений, EMA

позволяет исследовать микропроцессы адаптации в естественной среде участников, что существенно расширяет методологические возможности изучения резилентности [3]. Ключевой предпосылкой применения ЕМА является концепция динамических систем в психологии, предполагающая, что психологические конструкты проявляются через закономерные изменения во времени. В контексте резилентности это означает переход от рассмотрения феномена как статической характеристики к пониманию его динамического характера. Это может проявляться в повседневных колебаниях аффекта, копинга и восприятия ключевых ресурсов резилентности у людей с НДО.

Целью данного исследования ставится выявление структуры и предикторов динамики резилентности и субъективного качества жизни у лиц с неблагополучным детским опытом. Исследование включает теоретический анализ, эмпирическую проверку с использованием полуструктурированного интервью и количественный анализ на основе экологической моментной оценки.

В результате выполнения теоретического исследования были сформулированы следующие гипотезы:

1. **Основы резилентности у людей с НДО лежат в сфере социальной связности, смысла и субъективном чувстве контроля.**

Представленные домены выделяли как ключевые в формировании резулентности многими ведущими исследователями в данной теме, среди них: Саутвик, Бонанно, Мастен, Пантер-Брик и и Уинделл. Предполагается, что эти сферы особенно релевантны при НДО [4]. Ранняя травма увеличивает чувствительность к стрессу и нарушает регуляцию, создавая потребность во внешних и внутренне-психологических буферах. О более подробном рассмотрении этих сфер:

– Данные исследований Родс и Лоу показывают, что высокий уровень *социальной поддержки* ассоциирован со снижением риска негативных исходов (например, употребления веществ, депрессии) и с более высокими показателями резилентности.
– Теория формирования *смысла* Парк и Фолкман, а также исследования посттравматического роста показывают, что способность придавать смысл травматическому опыту представляет собой ключевой механизм восстановления и поддержания субъективного благополучия. У лиц с НДО часто наблюдается фрагментация автобиографической памяти и негативные установки о себе, что затрудняет смыслообразование. Следовательно, развитие смысловых процессов (нарративная интеграция, ценностная реконструкция) составляет основу резилентности в этой группе.
– *Чувство контроля* представляет собой один из наиболее устойчивых предикторов здоровья и благополучия и действует как фактор

резилентности, согласно теории Лачман и Уивер. При воздействии травмы контроль часто нарушается, а восстановление или поддержание чувства контроля способствует снижению реактивности на стресс и ускоряет восстановление, то есть служит ключом к функциональной резилентности у пострадавших в детстве. Отмечается, что факторы самоэффективности и контроля входят в состав «социально-психологических резервов», модифицирующих связь НДО с исходным уровнем психологической адаптации.

2. **Резилентность выполняет буферную функцию в психологической адаптации людей с НДО.**

Иными словами, данный феномен рассматривается как ключевой регулирующий фактор между стрессом и дезадаптацией, что отмечает Стивен Саутвик. К примеру, мета-анализ 2011 года Уинделла и коллег демонстрирует, что высокая резилентность частично нивелирует негативные последствия НДО. Кроме того, позитивное эмоциональное состояние рассматривается как аттрактор (т.е. динамический паттерн, к которому система стремится и который ее стабилизирует).

3. **Буферный эффект резилентности имеет динамический характер, что проявляется в моменте, а не в средних значениях.**

Статистическая перспектива, стремящаяся к вычислению стабильных параметров (например, среднего уровня настроения за 60 дней), по своей природе не способна уловить мгновенный процесс буферизации. Такая перспектива рассматривает выбросы как «шум», подлежащий удалению или коррекции, как отмечает Олтхоф и коллеги в своем исследовании с применением EMA [5]. Методология множественного исследования единичных случаев демонстрирует уникальные динамические процессы психологической адаптации, не усредняя данные по группе, а детально исследуя траекторию во времени каждого участника. Также наблюдается нелинейная зависимость между количеством негативных детских переживаний и психологическими исходами, где устойчивость проявляется как способность поддерживать базовые функции развития вопреки кумулятивному эффекту множественных факторов риска.

Для проверки выдвинутых гипотез будет проведен смешанный дизайн исследования. На этапе качественного исследования будет проведено полуструктурированное интервью, направленное на выявление субъективных представлений о совладании, социальной поддержке, чувстве контроля и процессах смыслообразования. Полученные данные будут использованы для уточнения содержания EMA-измерений. Этап количественного исследования реализуется в формате интенсивного ежедневного мониторинга: участники отвечают на короткие опросы 2 раза в день (утро и вечер) в течение 21 дня с использованием мобильного приложения.

В выборку исследования будут включены лица от 18 лет. В целях обеспечения безопасности участников и валидности данных из исследования исключаются лица с острой психиатрической симптоматикой, а также с выраженными когнитивными нарушениями, препятствующими выполнению заданий. Набор респондентов осуществляется посредством интерактивной формы, включающей анкету, информированное согласие и скрининговые методики.

Расчет объема выборки с помощью GPower 3.1 (мощность 0.8, $\alpha = 0.05$) показал необходимость включения 40 участников в экспериментальной группе. С учетом возможного интервенционного эффекта мониторинга формируется контрольная группа в соответствующем объеме, в тестировании которой будет исключен EMA-этап. Перед применением EMA планируется проведение психометрическое тестирование для обеих групп, включающее оценку резилентности, субъективного благополучия, а также показателей социальной поддержки, смысла жизни и чувства контроля. Это позволит разделить межиндивидуальные различия и внутрисубъектные процессы.

Моментные измерения направлены на оценку текущего аффекта, уровня стресса и ключевых компонентов резилентности на уровне состояний, включая субъективное чувство контроля, воспринимаемую социальную поддержку и осмысленность происходящего. Дополнительно будут фиксироваться используемые стратегии совладания и контекст ситуации. Таким образом, резилентность операционализируется как динамическая система взаимосвязанных состояний.

Анализ данных предполагает применение многоуровневого моделирования с учетом вложенной структуры измерений, а также логарифмический анализ для оценки направленности эффектов. Ожидается, что повышение уровня стресса будет связано с усилением негативного аффекта, однако данный эффект будет ослабляться при высоких значениях компонентов резилентности, что может быть интерпретировано как буферный механизм. Кроме этого, предполагается, что вариабельность психологических состояний выступает значимым показателем адаптации, отражая гибкость системы.

Ожидается, что полученные результаты позволят подтвердить представление о резилентности как динамическом процессе и продемонстрировать, что ее защитная функция реализуется на уровне моментных взаимодействий между стрессом и аффектом. Полученные данные могут способствовать развитию процессуальных моделей в психологии и обоснованию применения EMA в исследованиях адаптации при неблагополучном детском опыте. Методологически значимым ожидаемым результатом является разработка и апробация краткой EMA-панели для

оценки динамики резилентности и связанных конструктов. Ожидается, что предлагаемый инструмент продемонстрирует хорошие психометрические характеристики и может быть рекомендован для использования в исследованиях и клинической практике.

Литература

1. Zheng P., Gray M.J., Duan W.-J. et al. An exploration of the relationship between culture and resilience capacity in trauma survivors // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2020. – Vol. 51, № 6. – P. 475–489.
2. Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): материалы XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 13 декабря 2024 г. / под ред. Б.Б. Айсмонтаса, Л.А. Александровой, В.В. Барцалкиной, Е.В. Гуровой. – М.: МГППУ, 2024. – 428 с.
3. Shiffman S., Stone A.A., Hufford M.R. Ecological momentary assessment // Annual Review of Clinical Psychology. – 2008. – Vol. 4. – P. 1–32.
4. Southwick S.M., Bonanno G.A., Masten A.S., Panter-Brick C., Yehuda R. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives // European Journal of Psychotraumatology. – 2014. – Vol. 5. – Art. 25338.
5. Olthof M., Bunge A., Maciejewski D.F., Hasselman F., Lichtwarck-Aschoff A. Transitions and resilience in ecological momentary assessment: a multiple single-case study // Journal of Person-Oriented Research. – 2024. – Vol. 10, № 2. – P. 89–99.

The Title of the Abstract

Volkova A.I.
PhD student
National Research University Higher School of Economics
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4004-6129
e-mail: volkova.a@hse.ru

Keywords: resilience, adverse childhood experiences, subjective quality of life, EMA

Жизнеспособность семьи в зависимости от детско-родительских отношений и базовых ценностей взрослых

Волкова Д.В.
магистрант факультета дистанционного образования
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: volkovadvi@fdomgppu.ru

Аннотация. В статье изложены результаты исследования жизнеспособности семьи в зависимости от детско-родительских отношений и базовых ценностей взрослых. В ходе исследования были выявлены: связь характеристик жизнеспособности семьи базовыми ценностями взрослых; отрицательная связь характеристик жизнеспособности семьи с детско-родительскими отношениями; предикторы жизнеспособности семьи.

Ключевые слова: жизнеспособность семьи, факторы жизнеспособности семьи, детско-родительские отношения, базовые ценности взрослых

Семья выступает главным ресурсом для каждого человека: она дарит поддержку, помогает обрести опору в трудных жизненных обстоятельствах, обеспечивает социальную устойчивость и защищённость в критических ситуациях. Однако современные семьи, сталкивающиеся с постоянно растущим стрессом и трудностями, всё чаще не справляются со своими ключевыми задачами: сохранением своей целостности, обеспечением безопасности и стабильности членов семьи, воспитанием детей, передачей культурных традиций и важных духовных ценностей от поколения к поколению.

Цель исследования: проанализировать характеристики жизнеспособности семьи в зависимости от детско-родительских отношений и базовых ценностей взрослых. Сбор эмпирических данных проводился в период с сентября 2025 года по декабрь 2025 года посредством личной рассылки респондентам через социальные группы и сообщества. В исследовании приняли участие 120 человек (N = 120): 84 женщины (70%) и 36 мужчин (30%) из России, в возрасте от 18 до 63 лет, средний возраст респондентов по всей выборке составил 33 года.

Психодиагностические инструменты:

1. Шкала оценки жизнеспособности семьи – Family Resilience assessment scale (FRAS-RII), в адаптации Гусаровой Е.С., Одинцовой М.А., Сороковой М.Г., 2021 г.
2. Опросник «Семейные эмоциональные коммуникации», Холмогоровой А.Б., Воликовой С.В., Сороковой М.Г., 2016г

3. Опросник «Ценности в действии: инвентаризация достоинств», разработанный К. Петерсоном и М. Селигманом, сокращенный вариант, 2002 г.
4. Проективная методика «Пространство дерева и света» созданная К. Адамс, адаптированная Одинцовой М.А., Лубовским Д.В, Гусаровой Е.С., Ивановой П.А.

Процедура исследования: наше исследование было проведено в три этапа.

Первый этап заключался в исследовании жизнеспособности семьи, особенностей детско-родительских отношений респондентов и базовых ценностей на базе выбранных методик. Респондентам предлагалось заполнить онлайн-форму, составленную с помощью программного обеспечения Google Forms.

Второй этап исследования заключался в обработке полученных данных с помощью статистических методов. Для обработки данных использовалась компьютерная программа Microsoft Office Excel и статистический пакет IBM SPSS Statistics-21.

На последнем этапе проводился анализ обработанных статистическими методами данных и давалась интерпретация результатов. Впоследствии, опираясь на полученные данные были сформулированы общие выводы исследования.

Методы математической обработки эмпирических данных пилотажного исследования: для проверки нормальности распределения выборки использовался одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова, а также частотный анализ с параметрическими критериями стандартного отклонения, среднего, медианы, асимметрии и эксцесса. Для выявления взаимосвязи жизнеспособности семьи с детско-родительскими отношениями и базовыми ценностями взрослых был использован непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Для определения предикторов жизнеспособности семьи был использован регрессионный анализ с оценкой изменения R-квадрата, вычислением критерия Дурбина-Уотсона и стандартизированных бета-коэффициентов.

Для анализа различий между мужчинами и женщинами в показателях жизнеспособности семьи, характеристиках детско-родительских отношений и базовых ценностей взрослых использовался непараметрический U-критерий Манна – Уитни.

Для анализа различий между несколькими независимыми группами по типу неблагоприятного жизненного события использовался непараметрический H-критерий Краскела – Уоллеса.

В результате нашего исследования взаимосвязи характеристик жизнеспособности семьи, детско-родительских отношений и базовых ценностей взрослых мы увидели положительные связи характеристики жизнеспособности семьи «Семейная коммуникация и семейная связанность» с такими ценностями взрослых как как «Надежда» (r = 0,273), «Духовность» (r = 0,260), «Мудрость и знания» (r = 0,233), «Мужество» (r = 0,223), «Умеренность» (r = 0,216). Имеются отрицательные связи с характеристиками эмоциональных коммуникаций в родительской семье, такими как «Апатия» (r = –0,293), «Страх и тревога» (r = –0,286), «Отчужденность» (r = –0,258), «Общий балл СЭК» (r= –0,229), «Элиминирование эмоций» (r = –0,227), «Критика» (r = –0,202).

Характеристика «Позитивный прогноз и решение проблем» связана с такими ценностями взрослых как ««Надежда» (r=0,435), «Мудрость и знания» (r=0,430), «Храбрость» (r=0,413), «Духовность» (r=0,398), «Умеренность» (r=0,378), «Мужество» (r=0,341), «Упорство» (r=0,317), «Умение общаться» (r=0,299), «Справедливость» (r=0,296). Имеются отрицательные связи с характеристиками эмоциональных коммуникаций в родительской семье, такими как «Элиминирования эмоций» (r= –0,330), «Апатия» (r= –0,304), «Критика» (r= –0,272), «Общий балл СЭК» (r= –0,258), «Страх и тревога» (r= –0,180), «Отчужденность» (r= –0,184).

Характеристика жизнеспособности семьи «Принятие и гибкость» наиболее связана с такими ценностями взрослых как «Умеренность» (r=0,367), «Духовность» (r=0,363), «Надежда» (r=0,356), «Мудрость и знания» (r = 0,323), «Самоконтроль» (r=0,315), немного меньше связана с ценностями «Умение общаться» (r=0,262), «Благоразумие» (r=0,253), «Любознательность» (r=0,249), «Храбрость» (r=0,240), «Осмысленность жизни» (r=0,231), «Мужество» (r=0,224). Имеются отрицательные связи с характеристиками эмоциональных коммуникаций в родительской семье, такими как «Критика» (r= –0,273), «Элиминирование эмоций» (r= –0,238), «Общий балл СЭК» (r= –0,203), «Отчужденность» (r= –0,187), «Апатия» (r= –0,214).

Характеристика жизнеспособности семьи «Социальные ресурсы» наиболее связана с такими ценностями взрослых как «Благоразумие» (r=0,351), «Мудрость и знания» (r=0,334), «Духовность» (r=0,321), «Умеренность» (r=0,310), «Осмысленность жизни» (r=0,286), «Гуманизм и любовь» (r=0,252), «Справедливость» (r=0,247), «Любовь к знаниям» (r=0,231). Имеются отрицательные связи с характеристиками эмоциональных коммуникаций в родительской семье, такими как «Критика» (r= –0,274), «Элиминирование эмоций» (r= –0,238), «Апатия» (r= –0,228), «Страх и тревога» (r = –0,220).

Характеристика жизнеспособности семьи «Духовность семьи» наиболее связана с такими ценностями взрослых как «Мудрость и знания» (r=0,320), «Упорство» (r=0,293), «Благоразумие (r=0,266), «Духовность» (r=0,266), «Надежда» (r=0,255), «Умение видеть перспективу» (r=0,250), «Мужество» (r=0,245). Имеются отрицательные связи с характеристиками эмоциональных коммуникаций в родительской семье, такими как «Апатия» (r= –0,316), «Элиминирования эмоций» (r= –0,300), «Общий балл СЭК» (r= –0,252), «Критика» (r= –0,240), «Страх и тревога» (r = –0,224).

Выявлено, что наличие детей положительно влияет на жизнеспособность семьи. Имеется связь наличия детей с характеристиками жизнеспособности семьи «Семейная коммуникация и семейная связанность» (r=0,274), «Позитивный прогноз и решение проблем» (r=0,240), «Духовностью семьи» (r=0,248). Выявлена статистически значимая связь между наличием детей и итоговым баллом FRAS (r=0,243).

Предикторами, вносящими наиболее значимый вклад в общий показатель жизнеспособности семьи, являются «Мудрость и знания» (0,321 по Бета коэффициенту), «Прощение» (0,198 по Бета коэффициенту), «Количество детей» (0,173 по Бета коэффициенту). Предикторами, негативно влияющими на жизнеспособность семьи являются «Юмор» (–0,243 по Бета коэффициенту), «Элиминирование эмоций» (–0,220 по Бета коэффициенту), «Апатия» (–0,205 по Бета коэффициенту). Результаты исследования, приведенные в таблице.

Предикторы жизнеспособности семьи

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
		B	Стд. Ошибка	Бета		
6	(Константа)	91,628	24,887		3,682	,000
	МУДРОСТЬ И ЗНАНИЯ	1,834	,499	,321	3,675	,000
	Элиминирование эмоций	-1,754	,649	-,220	-2,702	,008
	Прощение	3,878	1,518	,198	2,555	,012
	Юмор	-3,955	1,341	-,243	-2,949	,004
	Апатия	-5,630	2,136	-,205	-2,636	,010
	Количество детей	6,212	2,881	,173	2,156	,033

Примечания: а. Зависимая переменная: Итоговый балл FRAS.

Выявлены значимые различия в показателях жизнеспособности семьи, характеристиках детско-родительских отношений и базовых ценностей взрослых в зависимости от пола. Женщины оценили выше такие характеристики жизнеспособности семьи как «Семейная коммуникация и семейная связанность», «Духовность семьи», ценности «Любовь к знаниям», «Благоразумие и «Прощение. «Итоговый балл FRAS» у женщин выше, чем у мужчин. Мужчины выше оценили характеристики семейных эмоциональных коммуникаций в родительских семьях, такие как «Индуцирование тревоги», «Сверхвключенность», «Общий балл СЭК».

Результаты эмпирического исследования подтверждают, что имеется связь жизнеспособности семьи с базовыми ценностями взрослых. Наибольший вклад в жизнеспособность семьи вносят такие ценности, как с ценностями «Мудрость и знания», «Духовность», «Надежда», «Умеренность», «Благоразумие», «Упорство» и «Мужество». Так же жизнеспособность семьи имеет отрицательные связи с характеристиками эмоциональных коммуникаций в родительской семье, такими как «Апатия», «Элиминирование эмоций», «Критика», «Страх и тревога», «Отчуждённость», «Общий балл СЭК». Предикторами жизнеспособности семьи являются мудрость и знания, прощение и наличие детей. Супруги имеющие глубокие духовные ценности и накопленный опыт, умеющие прощать и являющиеся родителями, являются наиболее сплоченными и способными преодолевать жизненные трудности.

Результаты проведённого исследования подчёркивают важность создания программы психологической помощи для семей с детьми, молодых родителей, особенно имеющих опыт неблагоприятных эмоциональных коммуникаций в родительской семье. Программа должна быть направлена на повышение жизнеспособности семьи через формирование у родителей ценности мудрости и знаний, развитие способности к прощению, а также для коррекции деструктивных коммуникативных паттернов, в первую очередь элиминирования эмоций (запрета на выражение чувств).

Литература

1. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. – М., 2016.
2. Гусарова Е.С., Одинцова М.А., Козырева Н.В., Кузьмина Е.И. «Шкала оценки жизнеспособности семьи FRAS-RII: новая версия» // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2024. № 1. С. 8–32.
3. Махнач А.В., Постылякова Ю.В. Жизнеспособность семьи: психологические ресурсы как защитный фактор семьи // Психологические проблемы современного российского общества / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

Family resilience depending on parent–child relationships and adults' basic values

Volkova D.V.
Master's student, Faculty of Distance Learning
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow
e-mail: volkovadvi@fdomgppu.ru

Keywords: family resilience, factors of family resilience, parent–child relationships, adults' basic values

Сплочение коллектива как ресурс профессионального долголетия специалистов служебной деятельности

Гривенная А.А.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8764-0155
e-mail: 2xa1xg@mail.ru

Ключевые слова: социально-психологический тренинг, сплоченность, профессиональное долголетие, виртуальная реальность

Профессиональное долголетие специалистов служебной деятельности зависит от многих факторов, включая психологический климат в коллективе. Однако в служебных подразделениях нередко фиксируются трудности, препятствующие сплочению: иерархические конфликты, профессиональная деформация, коммуникативные сложности в стрессовых ситуациях [3].

Одним из перспективных инструментов преодоления этих трудностей признаётся социально-психологический тренинг, а технологии виртуальной реальности позволяют расширить его возможности за счёт моделирования сложных групповых ситуаций. Доказано, что VR-тренинги эффективно снижают тревожность и страхи [2], помогают в психологической подготовке к экстремальным ситуациям [4], а также успешно применяются для развития самоконтроля в рамках социально-психологических тренингов [1]. Этим обусловлена актуальность исследования. Современная служебная деятельность предъявляет высокие требования к психологической устойчивости и сплочённости коллективов, особенно в экстремальных и кризисных ситуациях. Наблюдается тренд на увеличение продолжительности профессиональной активности, что делает проблему профессионального долголетия одной из ключевых. При этом стремительное развитие VR-технологий открывает новые возможности для психологического тренинга, однако их потенциал как средства сплочения коллективов и ресурса профессионального долголетия изучен недостаточно. Научная новизна состоит в разработке и практической проверке авторской программы сплочения с использованием VR-симуляций экстремальных ситуаций.

Организация исследования. Цель: оценка эффективности авторской программы сплочения коллектива с применением ВР-технологий как ресурса профессионального долголетия будущих специалистов

служебной деятельности. Гипотеза: применение специализированной программы сплочения коллектива с использованием VR-технологий приведет к значимым позитивным изменениям в показателях сплоченности, что в свою очередь будет способствовать повышению показателей профессионального долголетия.

Для исследования сплоченности коллектива применялись: психометрический тест К.Э. Сишора; методика диагностики ценностно-ориентационного единства В.С. Ивашкина и В.В. Онуфриевой; методика «Психологическая атмосфера в коллективе» (опросник А.Ф. Фидлера в адаптации Ю.Л. Ханина); методика анализа делового, творческого и нравственного климата В.В. Козлова, В.А. Мазилова и Н.П. Фетискина; авторская методика оценки эффективности групповых занятий. Для диагностики профессионального долголетия применялись: шкала «Ожидаемый пенсионный возраст» Т.Н. Березиной; анкета причин продолжения работы на пенсии Т.Н. Березиной; методика «Субъективная оценка здоровья» П.В. Войтенко.

Авторская социально-психологическая программа, выступившая в роли экспериментального воздействия, была рассчитана на три недели и состояла из трёх занятий. Содержание тренинга строилось на интеграции классических упражнений на командообразование с VR-технологиями. Для имитации экстремальных ситуаций использовались ресурсы: «Keep Talking and Nobody Explodes», «Emergency Ambulance Simulator», «Richie's Plank Experience», «FIRE VR».

Эмпирическую базу исследования составил 51 студент – будущие специалисты служебной деятельности. Возраст участников варьировался от 18 до 23 лет, среднее значение возраста – 19,86 года. Гендерный состав выборки: 41 женщина и 10 мужчин. Все респонденты были распределены на две группы – экспериментальную (31 человек) и контрольную (20 человек). В экспериментальной группе средний возраст участников составил 19 лет, при этом доля женщин – 77% (24 человека), мужчин – 23% (7 человек). Контрольная группа характеризовалась средним возрастом 21 год и гендерным соотношением: 85% женщин (17 человек) и 15% мужчин (3 человека).

Результаты исследования. Исходно экспериментальная и контрольная группы значимо не различались по показателям сплоченности и профессионального долголетия. Для оценки изменений показателей в экспериментальной группе был проведён однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), где независимой переменной выступило участие в тренинге. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Изменение показателей у экспериментальной группы после проведения экспериментального воздействия

Показатель	Среднее арифметическое ± стандартное отклонение до воздействия	Среднее арифметическое ± стандартное отклонение после воздействия	F	p-уровень значимости
Субъективная оценка психологической атмосферы в коллективе	22,04 ± 3,094	25,46 ± 7,233	4,7323	0,03436*
Уровень групповой сплоченности	15,08 ± 2,540	15,65 ± 2,252	0,72180	0,39960
Деловой климат	6,25 ± 0,992	6,58 ± 0,993	1,3541	0,25009
Творческий климат	6,37 ± 1,150	6,79 ± 0,967	1,9801	0,16556
Нравственный климат	6,69 ± 1,044	7,42 ± 0,753	8,1089	0,00638**
Степень ценностно-ориентационного единства	0,34 ± 0,152	0,54 ± 0,088	10,570	0,00206**
Оценка групповых занятий для сплачивания коллектива	4,35 ± 1,044	5,27 ± 0,592	14,969	0,00032***
Количество причин работы на пенсии	2,53 ± 1,605	2,65 ± 1,917	0,055	0,815
Ожидаемый пенсионный возраст	59,03 ± 5,114	62,17 ± 7,538	5,256	0,026*
Субъективная оценка здоровья	8,00 ± 3,429	4,75 ± 4,110	0,193	0,662

После тренинга в экспериментальной группе зафиксированы статистически значимые улучшения по показателям психологической атмосферы (p=0,034), нравственного климата (p=0,006), ценностно-ориентационного единства (p=0,002), а также высокая субъективная оценка эффективности занятий (p=0,0003); ожидаемый пенсионный возраст значимо повысился с 59,03 до 62,17 лет (p=0,026). По остальным показателям профессионального долголетия значимых изменений не обнаружено, но прослеживается тенденция к увеличению числа причин продолжать работу на пенсии.

С целью выявления влияния динамики показателей сплочённости на динамику показателей профессионального долголетия был проведён однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Независимая переменная – разность показателей сплочённости (после тренинга – до тренинга), зависимые переменные – разность показателей

профессионального долголетия (после тренинга – до тренинга). Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Влияние изменения показателей сплочённости на динамику показателей профессионального долголетия

Показатели	Уровни значимости влияния показателей сплоченности (p)		
	Количество причин работы на пенсии	Ожидаемый пенсионный возраст	Субъективная оценка здоровья
Субъективная оценка психологической атмосферы в коллективе	0,025*	0,882	0,713
Уровень групповой сплоченности	0,014*	0,094	0,263
Творческий климат	0,889	0,402	0,300
Нравственный климат	0,683	0,224	0,184
Оценка групповых занятий для сплачивания коллектива	0,905	0,937	0,473

В результате дисперсионного анализа установлено, что изменения психологической атмосферы в коллективе ($p = 0,025$) и уровня групповой сплочённости ($p = 0,014$) статистически значимо связаны с количеством причин продолжать работу на пенсии. Влияния остальных показателей сплочённости на показатели профессионального долголетия не обнаружено. Обнаружена тенденция к значимости связи между уровнем сплочённости и ожидаемым пенсионным возрастом ($p = 0,094$).

Выводы. Разработанная авторская программа сплочения коллектива с использованием VR-симуляций экстремальных ситуаций показала свою эффективность: после тренинга в экспериментальной группе зафиксированы статистически значимые улучшения по показателям психологической атмосферы, нравственного климата, ценностно-ориентационного единства, а также высокая субъективная оценка эффективности занятий. Ожидаемый пенсионный возраст участников экспериментальной группы значимо повысился, что свидетельствует о росте готовности к длительной профессиональной деятельности. Установлены статистически значимые связи между улучшением психологической атмосферы и уровня групповой сплочённости, с одной стороны, и количеством причин продолжения работы на пенсии – с другой. Гипотеза исследования подтвердилась частично: тренинг привёл к позитивным изменениям большинства показателей сплочённости и повышению ожидаемого пенсионного возраста, однако влияние сплочённости на профессиональное долголетие требует дальнейшего изучения.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках гранта № 19-18-00058.

Литература

1. Березина Т.Н., Деулин Д.В., Гривенная А.А. Развитие ресурса самоконтроля как фактор повышения профессионального долголетия психологов и педагогов МВД [Электронный ресурс] // Психология и право. 2025. Том 15. № 4. С. 166–188. DOI: 10.17759/psylaw.2025150409.
2. Иванова А.О., Завязкина К.В. Коррекция тревожности и страхов студентов колледжа и вуза при помощи технологий виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Экстремальная психология и безопасность личности. 2025. Том 2. № 2. С. 138–153. DOI: 10.17759/epps.2025020208.
3. Люсова Т.А., Финогенова Т.А. Организация социально-психологических тренингов по сплочению коллективов органов внутренних дел [Электронный ресурс] // Юридическая психология. 2023. № 4. С. 14–20. DOI: 10.18572/2071-1204-2023-4-14-20.
4. Скоробогатова Т.Н., Марголин А.Д. Психологическая подготовка студентов к экстремальным ситуациям средствами виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Экстремальная психология и безопасность личности. 2024. Том 1. № 4. С. 19–31. DOI: 10.17759/epps.2024010402.

Team cohesion as a resource for the professional longevity of service staff

Grivennaya A.A.
student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8764-0155
e-mail: 2xa1xg@mail.ru

Keywords: socio-psychological training, cohesion, professional longevity, virtual reality

Жизненные предпочтения студентов

Емельянов В.С.
студент, Сочинский государственный университет
(ФБГОУ ВО СГУ), г. Сочи, Российская Федерация,
e-mail: vadyamir@ mail.ru

Юров И.А.
Доцент, кандидат психологических наук
Сочинский государственный университет
(ФБГОУ ВО СГУ), г. Сочи, Российская Федерация
e-mail: sov36@ mail.ru

Ключевые слова: студенты, предпочтение, жизненные проявления, формирование, личность

Социально значимое формирование личности студента, детерминация социального поведения и личностный выбор молодого человека возможен на основе социальных ценностей, гражданских и патриотических ценностных ориентаций, адекватного и традиционного отношения к самой жизни, к жизнедеятельности, жизневосприятию, жизнеспособности, жизнестойкости, жизнереализции, жизнелюбию, жизнепониманию, жизнеобеспечению, жизнеутверждению и другим смыслообразующим факторам.

Реализация жизненного пути зависит от многих факторов: социальных (адекватный социально-психологический статус), учебных (получение профессиональных знаний, умений и навыков), нравственных (соответствие моральным качествам, традициям, нормам и ценностям современного гражданина своего Отечества), психологических (гуманистические цели, уровень притязаний, мотивация, потребности, эмоции, волевые качества), семейных (оптимального и гармоничного выполнения основных функций семьи), отношения к жизни. Большой толковый словарь русского языка представляет следующие характеристики жизни: Это полнота проявления физических и духовных сил, время, период существования от рождения до смерти, совокупность всего пережитого и сделанного человеком, деятельность общества и человека в тех или иных её проявлениях, в различных областях, сферах.

Выделяют следующие факторы, относящиеся к самой сути жизни: жизнеутверждение, жизнеописание, жизнеобеспечение, жизнеощущение, жизнепонимание, жизневосприятие, жизнеутверждение, жизнепрожигание, жизнестойкость, жизнелюбие. жизнедеятельность, жизнереализация. Краткое их содержание**.**

1. Жизневосприятие – восприятие и оценивание жизни, окружающей действительности как она есть в реальности. Сократ считал, что смысл жизни заключается в очищении, лечении и развитии своей души.

2. Жизнеощущение – это ощущение самой жизни, всех ее проявлений, окружающей действительности**.** Аристотель говорил, что у души есть три способности: к размышлению, ощущению и росту.
3. Жизнеутверждение – стремление упрочить, утвердить жизнь, сделать её содержание радостным, бодрым, значимым. Оптимистическое отношение к жизни
4. Жизнеописание – описание жизни; биография, автобиография, мемуары, дневники, письма, свидетельства, эссе, целенаправленное изложение личных воспоминаний, переживаний, мнений и эмоций для достижения различных целей.
5. Жизнепрожигание – пустое, бесцельное существование, отсутствие занятий, способных принести душевное удовлетворение, являющихся общественно значимым.
6. Жизнеобеспечение – обеспечение сохранения и нормального протекания жизни. В.И. Козлов предложил понимать под «жизнеобеспечением» процесс удовлетворения социальных и биологических потребностей человека, учитывая две основные стороны жизнеобеспечения людей – физическую и психическую» [1, с.28].
7. Жизнестойкость – способность человека выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность без снижения успешности деятельности. По Д.А. Леонтьеву, жизнестойкость – черта, характеризующаяся мерой преодоления личностью заданных обстоятельств, а в конечном счете мерой преодоления личностью самой себя [2].
8. Жизнереализация – это высший уровень организации образа жизни человека, стремление превзойти ранее достигнутые достижения, способность к личностному и профессиональному самоопределению.
9. Жизнелюбие – это любовь к жизни**,** способность ценить каждый момент, находить радость в обыденном, сохранять веру в лучшее даже в сложных обстоятельствах, видеть позитив в окружающем мире и стремиться к новым достижения. М. Хайдеггер: «Жизнелюбие – это встреча с каждым днём как с новым, удивительным подарком» [4, с.197].
10. Жизнеспособность – это «интегративное психическое образование, включающее психологические свойства и качества, индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий» [3, с. 12].

11. Жизнепонимание – это психический процесс субъективного накопления опыта переживания и осознания жизни в различных ее аспектах, совокупность взглядов, определяющих отношение к жизни, понимание её.
12. Жизнедеятельность – совокупность жизненных отправлений, составляющих деятельность организма, деятельность, работа человека за время его существования, жизни.

Цель исследования – выявить предпочтения студентов к смыслообразующим жизненным факторам.

Выборка исследования: 40 студентов в возрасте 18–20 лет (по 20 юношей и девушек).

Методика: По собственной методике студентам было предложено пролонгировать жизненные факторы в порядке предпочтения. Проведение групповых и индивидуальных бесед по данной проблематике. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты ранжирования предпочтений студентов к жизненным проявлениям

место	Юноши	место	Девушки
1	Жизнестойкость	1	Жизнелюбие
2	Жизнереализация	2	Жизнепонимание
3	Жизнедеятельность	3	Жизнеощущение
4	Жизнепонимание	4	Жизневосприятие
5	Жизнеутверждение	5	Жизнеспособность
6	Жизнеспособность	6	Жизнеобеспечение
7	Жизнеощущение	7	Жизнестойкость
8	Жизневосприятие	8	Жизнереализация
9	Жизнелюбие	9	Жизнеутверждение
10	Жизнеобеспечение	10	Жизнеописание
11	Жизнеописание	11	Жизнедеятельность
12	Жизнепрожигание	12	Жизнепрожигание

В результате анализа ответов юношей выяснилось, что на первое место они ставят жизнестойкость, т.е. способность преодолевать препятствия различной степени трудности, проявлять волевые качества даже в стрессовой ситуации. На втором-третьем местах оказались похожие функции: жизнереализация и жизнедеятельность. Это свидетельствует

о том, что студенты-юноши ставят перед собой цели, связанные с будущей профессией, желанием реализоваться в теоретической и практической деятельности, построить успешную карьеру. На последующих местах оказались функции, связанные с жизнепониманием и жизнеутверждением, что подразумевает необходимость всесторонне ознакомиться и понять свое поведение, общение со сверстниками и со взрослыми людьми. Невысоко студентами ценится жизнелюбие, они еще не готовы полностью себя обеспечивать и еще рано им заниматься жизнеописанием. Жизнепрожигание отвергают все студенты, принявшие участие в данном опросе.

В результате анализа ответов девушек оказалось, что на первое место они ставят жизнелюбие, мотивируя это тем, что женщине следует быть женственной, готовиться стать женой и матерью, что требует глубоких искренних эмоций и чувств, тонко ощущать и воспринимать окружающий мир. Жизнеспособность и жизнепонимание они ставят выше, чем юноши, а жизнестойкость, жизнереализацию, жизнедеятельность ставят ниже, чем юноши. Жизнепрожигание девушки отвергают, также, как и юноши. По критерию Стьюдента установлено, что различия между юношами и девушками статистически недостоверны.

Анализ оценки жизненных факторов показал, что у студентов, принявших участие в опросе, сформированы положительные жизненные ценностные ориентации, адекватное понимание жизненно важных качеств для успешного получения профессии и реализации себя в жизнедеятельности, преодоления трудностей и препятствий, полностью реализуя свои жизнеспособности.

Вместе с тем в групповых и индивидуальных беседах со студентами выяснилось, что недостаточно активно работает социально-психологическая служба в формировании гармоничной личности с твердыми социально оправданным поведением, поэтому необходимо социально-психологическая помощь и активная воспитательная деятельность педагогов-преподавателей, более эффективное вовлечение студентов во внеучебную деятельность (волонтерскую, научную, культурно-массовую и спортивно-прикладную, практическую по избранной специальности). Сочетание социальных, учебно-профессиональных, психологических, нравственных, семейных факторов способствует позитивному формированию личности современного студента.

Литература

1. Козлов В.И. Жизнеобеспечение этноса: содержание понятия и его экологические аспекты // Этническая экология: теория и практика. М.: Наука, 1991. С. 28–29.

2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
3. Махнач А.В. Жизнеспособность замещающей семьи как малой социальной группы: дис. … д-ра психол. наук. М.: ИП РАН, 2019. 434 с.
4. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме //Время и бытие. Харьков: Фолио, 2003. С. 197–202.
5. Юров И.А. Психология человека: индивид, личность, субъект, индивидуальность. М.: Русайнс, 2023. 357 с.

Lifelong preferences of students

Emelyanov V.S.
student
Sochi State University (FBGOU VO SSU)
Sochi, Russia
e-mail: vadyamir@ mail.ru

Yurov I.A.
Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences
Sochi State University (FBGOU VO SSU)
Sochi, Russia
e-mail sov36@ mail.ru

Keywords: students, preference, life manifestations, formation, personality

Семейные факторы суицидальных склонностей у юношей и девушек: гендерно-специфичный анализ

Еремина О.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: er.olia1801@gmail.com

Розенова М.И.
доктор психологических наук, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология»4
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: profi1234@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи семейных факторов (стилей и стратегий воспитания, сплочённости, семейной тревожности) с суицидальными склонностями у лиц юношеского возраста (N=60, M = 16,6). Выявлено, что неустойчивость стиля воспитания является наиболее сильным предиктором суицидального риска как у юношей, так и у девушек. Обнаружена гендерная специфика: у юношей ключевой фигурой выступает директивный и враждебный отец, у девушек – сочетание директивности и враждебности матери с эмоциональной отстранённостью отца. Полученные данные обосновывают необходимость дифференцированных программ семейно-ориентированной профилактики суицидального поведения.

Ключевые слова: суицидальные склонности, юношеский возраст, семейные факторы, стили воспитания, гендерные различия, непоследовательность воспитания, семейная тревожность

Введение

Суицидальное поведение лиц юношеского возраста остаётся одной из наиболее острых проблем современного общества. В России ежегодно фиксируется около трёх тысяч завершённых суицидов в возрастной группе 15–19 лет, что выводит страну на одно из первых мест в СНГ по данному показателю. Юношеский возраст характеризуется интенсивным становлением идентичности, эмоциональной лабильностью и формированием системы жизненных ценностей, что создаёт повышенную психологическую уязвимость. Семья как первичный институт социализации выступает ключевым фактором, способным как смягчить, так и усилить риски суицидального поведения. Однако до настоящего времени недостаточно изученными остаются качественно различные механизмы влияния семейных факторов на юношей и девушек.

Цель настоящего исследования – выявить специфику взаимосвязи семейных факторов (стиля воспитания, сплочённости семьи, семейной тревожности) с суицидальными склонностями в юношеском возрасте с учётом гендерных различий.

Гипотеза исследования: в семьях юношей и девушек с выраженными суицидальными склонностями вероятно проявление ригидности, разобщённости и запутанности внутрисемейной структуры, непоследовательности воспитания и пренебрежения потребностями членов семьи, что повышает суицидальные риски, актуализируя ощущение ненужности, страхи неудач и трудности в решении проблем.

Методика

Выборка. Исследование проведено на базе ГБОУ «Школа № 717» г. Москвы. Участие приняли 60 человек (32 девушки, 28 юношей) в возрасте 16–18 лет (средний возраст M=16,6; SD=0,9). На основе интегрального показателя Опросника суицидального риска (ОСР) респонденты были разделены на две группы: «С высоким риском суицидальных склонностей» (n=32: 21 девушка, 11 юношей) и «С отсутствием суицидальных склонностей» (n=28: 16 девушек, 12 юношей). Критерием отнесения к группе риска являлось превышение среднего по выборке более чем на одно стандартное отклонение хотя бы по одной из шкал ОСР.

Методики

1. Опросник «Родителей оценивают дети» (РОД) И.А. Фурманова, А.А. Аладьина – для оценки стилей воспитания.
2. Опросник «Поведение родителей и отношение к ним» Е. Шафера (адаптация Л.И. Вассермана, И.А. Горьковой, Е.Е. Ромициной) – для оценки стратегий воспитания (отдельно для матери и отца).
3. Шкала семейной адаптации и сплочённости (FACES-3) Д.Х. Олсона.
4. Опросник суицидального риска (ОСР) в модификации Т.Н. Разуваевой.
5. Опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис).

Статистический анализ. Для сравнения групп использовался t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна–Уитни; для выявления взаимосвязей – коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Статистическая обработка выполнена в SPSS 26.0.

Результаты

1. **Сравнение выраженности суицидального риска в группах**
   Установлены статистически значимые различия ($p < 0,001$) между группами с высоким и низким риском по всем шкалам ОСР

и интегральному показателю. В группе риска средние значения по шкалам в 3–5 раз превышали показатели группы сравнения, что подтверждает корректность разделения выборки.

2. **Сравнение стратегий воспитания**

   У **юношей** группы риска выявлены достоверно более высокие показатели непоследовательности воспитания как со стороны отца, так и со стороны матери ($p < 0,05$). Также у юношей группы риска отмечается снижение позитивного интереса отца и повышение его директивности ($p < 0,05$).

   У **девушек** группы риска, помимо непоследовательности обоих родителей ($p < 0,05$), обнаружены: повышенная директивность и враждебность матери ($p < 0,05$), а также повышенная автономность (эмоциональная отстранённость) отца ($p < 0,05$) при тенденции к снижению его позитивного интереса ($p < 0,10$).

3. **Сравнение стилей воспитания (методика РОД)**

   В группе риска у **юношей** преобладают: доминирующая гиперпротекция ($p < 0,10$), игнорирование потребностей ($p < 0,10$), чрезмерность запретов ($p < 0,10$) и санкций ($p < 0,10$), недостаточность обязанностей ($p < 0,10$). Ключевым различием на статистически значимом уровне ($p < 0,05$) является неустойчивость стиля воспитания.

   У **девушек** группы риска выявлены статистически значимые различия по большинству параметров авторитарного стиля: чрезмерность требований-обязанностей ($p < 0,05$), чрезмерность запретов ($p < 0,05$), чрезмерность санкций ($p < 0,05$), игнорирование потребностей ($p < 0,10$), доминирующая гиперпротекция ($p < 0,10$). Неустойчивость стиля воспитания также значимо выше в группе риска ($p < 0,05$).

4. **Корреляционный анализ**

   Наиболее сильные корреляции с интегральным показателем суицидального риска обнаружены:

   - **У юношей**: неустойчивость стиля воспитания ($r_s = 0,62$, $p < 0,01$), директивность отца ($r_s = 0,58$, $p < 0,01$), чрезмерность запретов ($r_s = 0,51$, $p < 0,05$), позитивный интерес отца (отрицательная связь: $r_s = –0,53$, $p < 0,05$).
   - **У девушек**: неустойчивость стиля воспитания ($r_s = 0,68$, $p < 0,001$), враждебность матери ($r_s = 0,61$, $p < 0,01$), игнорирование потребностей ($r_s = 0,59$, $p < 0,01$), директивность матери ($r_s = 0,55$, $p < 0,01$), автономность отца ($r_s = 0,50$, $p < 0,05$).

   Позитивный интерес матери у девушек и позитивный интерес отца у юношей выступают протективными факторами (отрицательные корреляции).

5. **Сравнительный анализ групп высокого риска (юноши vs. девушки)**

   Объективные параметры стилей воспитания (методика РОД) не различались статистически значимо между юношами и девушками группы риска. Однако по субъективным стратегиям воспитания (методика ПОР) выявлены ключевые гендерные различия:

   - У юношей с высоким риском **директивность отца** выше, чем у девушек с высоким риском ($p < 0,05$).
   - У девушек с высоким риском **автономность отца** выше, чем у юношей с высоким риском ($p < 0,05$).

   По методике АСТ у девушек группы риска достоверно выше показатели тревожности ($p < 0,05$), напряжённости ($p < 0,01$) и общий уровень семейной тревожности ($p < 0,05$) по сравнению с юношами группы риска.

Обсуждение

Полученные результаты полностью подтверждают выдвинутую гипотезу. В семьях юношей и девушек с суицидальными склонностями выявлены ригидность и запутанность внутрисемейной структуры (авторитарный контроль, чрезмерность запретов и санкций), разобщённость и пренебрежение потребностями (эмоциональная депривация), а также ключевой фактор – непоследовательность воспитания.

Наиболее сильным и универсальным предиктором суицидального риска выступила **неустойчивость стиля воспитания**. Этот результат согласуется с положениями интерперсональной теории суицида Т. Джойнера: непредсказуемость родительских реакций нарушает формирование безопасной привязанности, способствует ощущению фрустрированной принадлежности и воспринимаемой обузы.

Гендерная специфика интерпретируется через модель экстернализации (у юношей) и интернализации (у девушек). Для юношей критическим является директивное давление отца, фрустрирующее потребность в автономии и соответствующей мужской роли. Для девушек – сочетание враждебно-директивной матери и эмоционально отстранённого отца, что порождает хроническую семейную тревожность, чувство вины и напряжённость. Полученные данные соответствуют современным зарубежным исследованиям (You et al., 2018; Horesh et al., 2021).

Выводы

1. Суицидальные склонности в юношеском возрасте статистически значимо связаны с дисфункциональными семейными факторами: авторитарным контролем, эмоциональной депривацией и, прежде всего, неустойчивостью стиля воспитания.

2. Неустойчивость стиля воспитания является наиболее сильным предиктором суицидального риска для обоих полов ($r_s \geq 0{,}62$, $p \leq 0{,}01$).
3. Выявлена устойчивая гендерная специфика: у юношей ключевой фигурой выступает директивный и враждебный отец; у девушек – сочетание директивной и враждебной матери с автономным (отстранённым) отцом на фоне более высокого уровня семейной тревожности.
4. Позитивный интерес родителей выполняет протективную функцию, снижая суицидальный риск.
5. Полученные результаты обосновывают необходимость разработки дифференцированных программ семейно-ориентированной профилактики: для юношей – с фокусом на снижение директивности отца и развитие поддерживающей коммуникации; для девушек – на снижение враждебности и директивности матери при одновременной активизации включённости отца.

Благодарности. Автор выражает благодарность научному руководителю, д.психол.н., профессору М.И. Розеновой, а также администрации и учащимся ГБОУ «Школа № 717» г. Москвы за содействие в проведении исследования.

Литература

1. Бек А. Когнитивная терапия депрессии. – СПб.: Питер, 2003.
2. Джойнер Т. Интерперсональная теория суицида. – М.: Смысл, 2015.
3. Руковская И.Н. Влияние детско-родительских отношений на формирование суицидальных мыслей у девушек // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6. С. 65–77.
4. Холмогорова А.Б. Когнитивно-бихевиоральная терапия депрессий у подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 4. С. 8–30.
5. Joiner T.E. Why people die by suicide. Harvard University Press, 2005.
6. Klonsky E.D., May A.M. The three-step theory of suicide // European Journal of Personality. 2015. Vol.29(3). P. 372–374.
7. Wang Y., Yuan Y., Liu L. et al. Perceived parental emotional rejection and adolescent suicidal ideation // Journal of Affective Disorders. 2021. Vol.282. P. 1053–1059.

Family factors of suicidal tendencies in young men and women: a gender-specific analysis

Eremina O.A.
Master's student, Faculty of Extreme Psychology
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: er.olia1801@gmail.com

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the relationship between family factors (parenting styles and strategies, family cohesion, family anxiety) and suicidal tendencies in adolescents and young adults (N=60, M = 16,6). It was found that inconsistency of parenting style is the strongest predictor of suicide risk in both young men and young women. Gender-specific patterns were revealed: for young men, the key figure is a directive and hostile father; for young women, it is the combination of maternal directiveness and hostility with paternal emotional detachment. These findings justify the need for differentiated family-oriented prevention programs for suicidal behavior.

Keywords: suicidal tendencies, adolescence/young adulthood, family factors, parenting styles, gender differences, inconsistent parenting, family anxiety

Характер супружеских коммуникаций и психологическое благополучие подростков

Жданова Т.А.
аспирант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-2988-8760
e-mail: tzhdan@mail.ru

Филиппова Е.В.
кандидат психологических наук,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1328-3041
e-mail: e.v.filippova@mail.ru

Актуальность исследования особенностей коммуникации между супругами в контексте психологического благополучия их детей-подростков обусловлена ключевой ролью семьи как института социализации и значимостью межпоколенных отношений для жизненного пространства ребенка [5]. В соответствии с подходом системной семейной психотерапии любое поведение в системе имеет коммуникативную природу [2]. Особое значение приобретает не только прямой обмен информацией, но и имплицитная знаково-опосредованная коммуникация, которая реализуется через поведение, невербальные сигналы, семейные ритуалы, правила, привычки [1]. Имплицитная коммуникация оказывается особенно значимой для понимания эмоционального климата семьи, так как именно на этом уровне часто транслируются истинные отношения и оценки, которые могут расходиться с вербально декларируемыми.

Особое место в семейной системе занимает супружеская коммуникация. Именно в супружеской подсистеме формируются образцы взаимодействия, которые транслируются ребёнку, влияя на его эмоциональное состояние, представления о близости, автономии и поддержке [3]. Несмотря на признание значимости этих факторов, вопрос о том, как именно особенности супружеской коммуникации родителей связаны с психологическим благополучием подростков, остается открытым.

Целью исследования является изучение связи характера супружеской коммуникации с психологическим благополучием подростков.

Методики. Оценка уровня психологического благополучия подростков осуществлялась с применением опросника «PERMA-Profiler» в русскоязычной версии [4]. Для изучения имплицитной коммуникации между супругами было разработано авторское структурированное

интервью, которое позволило выявить насколько супруги точно знают друг друга (вкусы, предпочтения, поведенческие проявления в тех или иных ситуациях).

Выборка. В исследовании приняли участие 51 семья (всего 153 человека, включая мать, отца и их ребенка в подростковом возрасте 15–18 лет, проживающих совместно).

В результате исследования психологического благополучия у 17 подростков выявлен высокий уровень психологического благополучия, у 16 средний уровень и у 18 человек низкий уровень психологического благополучия. В дальнейшем мы исследовали группы с высоким и низким уровнем психологического благополучия.

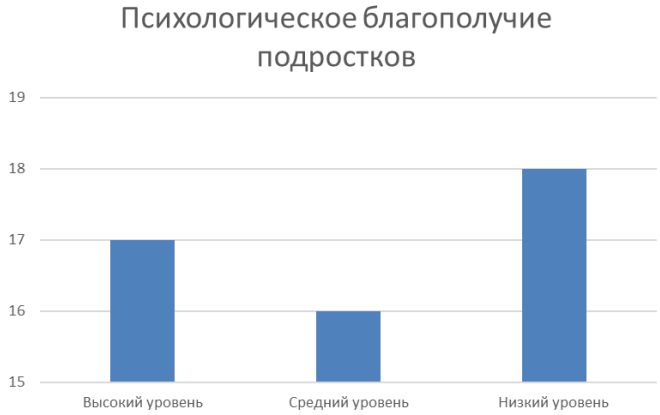


Рис. 1. Распределение подростков по уровню психологического благополучия

На основе определения уровня психологического благополучия подростков, семьи были разделены на 2 группы: семьи, в которых подростки характеризуются высоким уровнем психологического благополучия (ВПБ) и семьи, в которых у подростков выявлен низкий уровень психологического благополучия (НПБ). После этого мы сравнили особенности имплицитной коммуникации родителей (супругов) между этими группами.

Мы опросили отцов подростков и получили ответы на следующие вопросы: их друзья, любимый цвет, музыка, предпочитаемые занятия в свободное время, что раздражает в поведении жены, какие положительные качества ценит в жене, признаки плохого и хорошего настроения, причины конфликтов. Матери подростков ответили на симметричные вопросы относительно отцов (их супругов). Далее мы рассмотрели

процент совпадения ответов матерей с ответами отцов и рассчитали статистическую значимость различий между группами. Для оценки различий между группами применялся точный критерий Фишера. Обработка выполнена в программе SPSS. Результаты совпадения ответов матерей относительно представлений отцов представлены ниже.

Таблица 1

Совпадение ответов матерей с ответами отцов в группах подростков ВПБ и НПБ

Показатель	Группа ПБ подростков	Друзья мужа	Любимый цвет	Любимая музыка	Свободное время	Раздражающие привычки	Положительные качества	Признаки плохого настроения	Признаки хорошего настроения	Причины конфликтов
% совпадения ответов матерей с ответами отцов	ВПБ	59	18	59	53	53	65	76	59	65
	НПБ	44	39	28	44	33	17	22	17	50
Достоверность различий по критерию Фишера	P=	0,505	0,733	0,092	0,74	0,315	0,006*	0,002*	0,015*	0,5

Анализ таблицы 1 показывает достоверно значимые различия в уровне совпадения ответов матерей с представлениями отцов о себе по таким параметрам, как «положительные качества мужа» (p=0,006), «признаки плохого настроения мужа» (p=0,002) и «признаки хорошего настроения мужа» (p=0,015). По другим параметрам статистические различия незначимы. Можно отметить, что в группе НПБ наблюдается крайне низкое совпадение по «положительным качествам» (17%).

Такое же исследование мы провели для выявления совпадений ответов отцов, относительно ответов матерей. Для этого матерям задавали вопросы относительно их представлений о круге общения, предпочтениях, эмоциональных аспектах, а именно: их подруги, любимый цвет, музыка, предпочитаемые занятия в свободное время, что раздражает в поведении мужа, какие положительные качества ценит в муже, признаки плохого и хорошего настроения, причины конфликтов. Затем сравнили представления отцов с ответами матерей по тем же вопросам, рассчитали процент совпадений и оценили статистически значимые различия с помощью точного критерия Фишера.

Таблица 2

Совпадение ответов отцов с ответами матерей в группах подростков ВПБ и НПБ

Показатель	Группа ПБ подростков	Подруги жены	Любимый цвет	Любимая музыка	Свободное время	Раздражающие привычка	Положительные качества	Признаки плохого настроения	Признаки хорошего настроения	Причины конфликтов
% совпадения ответов отцов с ответами матерей	ВПБ	59	29	35	59	53	71	59	53	59
	НПБ	28	11	28	33	39	28	39	33	61
Достоверность различий по критерию Фишера	P=	0,092	0,228	0,725	0,181	0,505	0,018*	0,318	0,315	1

Из девяти анализируемых показателей только по одному зафиксировано статистически значимое различие в совпадении ответов отцов относительно представлений матерей из семей подростков ВПБ и НПБ. В группе ВПБ совпадение ответов отцов с ответами матерей по параметру положительные качества жены составляет 71%, в группе НПБ – лишь 28% (p=0,018). Отцы из группы ВПБ подростков гораздо точнее представляют положительные качества матерей. Данный результат согласуется с аналогичными данными из таблицы 1 с представлениями матерей относительно ответов отцов, где по шкале «положительные качества» также было получено значимое различие (p=0,006). Полученные данные, позволяют предположить, что открытое позитивное восприятие партнёра выступает важным маркером семейного климата. По другим шкалам значимых различий не выявлено.

Затем мы изучили совпадение ответов супругов в каждой отдельной семье и рассмотрели процент семей, в которых представления совпали с обеих стороны (представление матери совпало с ответом отца о самом себе и представление отца совпало с ответом матери относительно себя) и рассчитали статистически значимые различия с помощью точного критерия Фишера.

Анализ внутрисемейного согласования (ответы матери и отца друг о друге) по всем девяти шкалам демонстрирует, что в группе ВПБ средний процент совпадений по всем параметрам выше. Статистически значимые различия зафиксированы по четырём шкалам. По шкале «друзья» совпадение в группе ВПБ составляет 47%, в группе НПБ – 6% (p=0,007), что говорит о том, что в группах НПБ супруги менее

осведомлены о круге общения друг друга. Значимые различия также наблюдаются по шкалам «положительные качества» (p=0,018), «признаки плохого настроения» (p=0,027) и «признаки хорошего настроения» (p=0,008). Это показывает, что в семьях из группы НПБ у супругов снижена способность замечать хорошее друг в друге и понимать эмоциональное состояние партнёра. В таких семьях супруги хуже различают положительные эмоции друг друга или неверно их истолковывают.

Таблица 3

Соотношение совпадений ответов в семьях групп ВПБ и НПБ

Показатель	Группа ПБ подростков	Друзья	Любимый цвет	Любимая музыка	Свободное время	Раздражающие привычка	Положительные качества	Признаки плохого настроения	Признаки хорошего настроения	Причины конфликтов
% совпадений ответов	ВПБ	47	18	24	35	24	41	47	35	47
в семье	НПБ	6	11	6	11	11	6	11	0	33
Достоверность различий по критерию Фишера	P=	0,007	0,658	0,177	0,121	0,402	0,018*	0,027*	0,008	0,5

Таким образом, высокая супружеская согласованность может говорить о согласованной, открытой коммуникации между супругами, что способствует теплой атмосфере в семье и психологическому благополучию подростков. Ребёнок, наблюдая взаимопонимание между родителями усваивает такую модель поведения. В то же время, возможно, что низкое ПБ подростка может выступать как семейный фактор, отражающийся на снижении качества семейной коммуникации родителей, вызывая эмоциональное истощение и снижение чувствительности к сигналам партнёра. Наиболее вероятным представляется циклический, взаимно усиливающий процесс. Однако направление этих связей требует дальнейшего изучения.

Полученные в исследовании результаты обнаружили статистически значимые различия в характере супружеской коммуникации родителей подростков из разных групп психологического благополучия.

1. Супружеская коммуникация в семьях с высоким уровнем психологического благополучия подростка характеризуется значительно более высокой согласованностью представлений супругов друг о друге по сравнению с семьями, где подросток имеет низкий уровень ПБ.

2. Основными параметрами, различающими группы, выступают: знание положительных качеств партнёра, точность распознавания признаков хорошего и плохого настроения, а также осведомлённость о круге общения супруга.
3. В семьях с низким уровнем ПБ подростка наблюдается дефицит позитивной атрибуции супруга: матери редко отмечают положительные качества отцов, а отцы – положительные качества матерей. Это может указывать на нарушение механизма взаимной поддержки в супружеской подсистеме.

Литература

1. Булыгина, М.В. Об особенностях имплицитной коммуникации между матерью и ребенком с хроническим соматическим заболеванием / М.В. Булыгина, Е.В. Филиппова // Ребенок в современном обществе: Сборник научных статей. – Москва: Московский городской психолого-педагогический университет, 2007. – С. 113–126.
2. Вацлавик, П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон; пер. с англ. – М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 320 с.
3. Жданова, Т.А. Психологическое благополучие подростка: личностные качества и семейные отношения (по материалам зарубежных исследований) / Т.А. Жданова, Е.В. Филиппова // Современная зарубежная психология. – 2024. – Т. 13, № 4. – С. 51–63.
4. Исаева О.М., Акимова А.Ю., Волкова Е.Н. Опросник благополучия PERMA-Profiler: апробация русскоязычной версии // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 3. С. 116–133
5. Петраш, М.Д. Роль семейных эмоциональных коммуникаций в психологическом благополучии: межпоколенные эффекты / М.Д. Петраш, О.Ю. Стрижицкая, Т.С. Харитонова // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2021. – Т. 6, № 4. – С. 132–159.

Влияние регулярной практики медитации на уровень стрессоустойчивости у взрослых женщин

Казнина О.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: khrunova@icloud.com

Воронкова И.В.
кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Ключевые слова: медитация, стрессоустойчивость, стресс

Введение. Современный ритм жизни, характеризующийся высокой степенью неопределенности и информационной перегрузкой, предъявляет повышенные требования к адаптационным ресурсам человека. Особую уязвимость в условиях хронического стресса демонстрируют взрослые женщины, что обусловлено сочетанием профессиональных, семейных и социальных ролей. В связи с этим поиск эффективных, немедикаментозных и доступных методов повышения стрессоустойчивости является актуальной задачей психологической науки. Одним из таких методов выступает практика медитации, которая рассматривается как инструмент регуляции эмоционального состояния и когнитивной сферы. Однако, несмотря на обширный корпус исследований, вопрос о влиянии структурированной, ежедневной медитативной практики на специфические показатели стрессоустойчивости в условиях цифровой среды остается недостаточно изученным.

Научная новизна. Научная новизна исследования заключается в разработке и апробации комплексной цифровой модели внедрения медитативных практик. Впервые для организации и сопровождения процесса формирования стрессоустойчивости используется полностью автоматизированный Telegram-бот, который обеспечивает не только доставку 30 тематических аудиомедитаций (авторская методика), но и интеграцию с психодиагностическим инструментарием. Такой подход позволяет нивелировать влияние организационных факторов на результаты исследования, обеспечивая высокую степень контроля над соблюдением протокола (compliance) участницами в естественных условиях их жизнедеятельности.

Постановка задачи. Целью исследования является эмпирическое обоснование влияния регулярной (ежедневной) практики медитации

на повышение уровня стрессоустойчивости у взрослых женщин. В рамках достижения цели решаются следующие задачи: 1) разработка и валидизация контента медитативных практик, направленных на развитие навыков саморегуляции; 2) создание и внедрение автоматизированной цифровой среды (Telegram-бот) для проведения исследования; 3) выявление динамики показателей стрессоустойчивости (когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов) до и после прохождения курса.

Методология. Исследование построено по схеме пре-тест / пост-тест с использованием квазиэкспериментального дизайна. Выборку составили 59 женщин в возрасте от 25 до 45 лет. Исследование включает три этапа:

1. Диагностический этап (pre-test): оценка исходного уровня стрессоустойчивости проводилась с использованием трех методик: русскоязычной версии «Шкалы воспринимаемого стресса-10» (PSS-10); русскоязычной версии Шкалы депрессии, тревоги и стресса (DASS-21); методики «Диагностика состояния стресса» (А.О. Прохоров).
2. Интервенционный этап: участницы ежедневно на протяжении 30 дней получают в автоматическом режиме через Telegram-бот новую тематическую аудиомедитацию. Медитации структурированы по принципу наращивания сложности и направлены на концентрацию внимания, телесно-ориентированное осознавание и развитие принятия.
3. Заключительный этап (post-test): повторная диагностика с использованием того же инструментария для фиксации изменений.

Автоматизация процесса (рассылка, напоминания, сбор данных) обеспечила высокую точность соблюдения временных рамок исследования и минимизировала выбытие участниц.

Результаты исследования. На момент подачи тезисов сбор данных завершен на этапе пост-теста. Предварительный анализ данных (с использованием Т-критерия Вилкоксона для связанных выборок) демонстрирует статистически значимые изменения. По Шкале воспринимаемого стресса-10 (PSS-10) зафиксировано достоверное снижение средних показателей ($p < 0,01$), что указывает на уменьшение субъективной оценки стрессогенности окружающей обстановки. По субшкалам DASS-21 выявлено значимое снижение уровня тревоги и стресса ($p < 0,05$), а также тенденция к снижению показателей депрессии. По методике «Диагностика состояния стресса» (А.О. Прохоров) отмечено улучшение интегральных показателей эмоционального состояния: участницы стали реже сообщать о чувстве напряжения и чаще – о состоянии спокойствия и уверенности.

Качественный анализ обратной связи от участниц показал, что регулярность практики, обеспеченная автоматизированной поддержкой

бота, стала ключевым фактором формирования устойчивого навыка саморегуляции.

Основные результаты:

- Разработан и внедрен цифровой инструмент (Telegram-бот), позволяющий масштабировать психологическую интервенцию.
- Подтверждена гипотеза о том, что структурированный 30-дневный курс медитаций способствует снижению воспринимаемого стресса и улучшению эмоционального состояния.
- Выявлена корреляция между частотой взаимодействия с ботом и степенью снижения показателей по шкале стресса DASS-21 ($r = –0,58$, $p < 0,01$), что подчеркивает важность автоматизированного контроля за выполнением практик.

Заключение. Полученные данные свидетельствуют о высокой эффективности использования цифровых экосистем (Telegram-ботов) для внедрения психологических практик в повседневную жизнь. Авторский курс медитаций, представленный в формате 30-минутных ежедневных аудиосессий, доказал свою состоятельность как инструмент повышения стрессоустойчивости. Результаты исследования имеют практическую значимость для психологов-консультантов, коучей и специалистов служб психологической поддержки, предоставляя им готовый, эмпирически обоснованный инструмент для дистанционной работы с клиентами. Перспективой дальнейших исследований является изучение долгосрочного эффекта (отсроченные результаты) и сравнительный анализ эффективности различных типов медитативных практик в цифровой среде.

Литература

1. Абабков, В.А., Барышникова, К., & Иванова, Е.А. (2016). Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10». Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология, (2), 6–15.
2. Золотарева, А.А. (2012). Адаптация методики DASS-21 на русскоязычной выборке. Психологический журнал, 33(6), 121–132.
3. Прохоров, А.О. (2004). Методики диагностики и измерения психических состояний личности. М.: ПЕР СЭ.
4. Кабат-Зинн, Дж. (2011). Куда бы ты ни шел, ты уже там: как медитация осознанности помогает справляться со стрессом. М.: Эксмо.
5. Creswell, J.D. (2017). Mindfulness Interventions. Annual Review of Psychology, 68, 491–516.

The influence of regular meditation practice on the level of stress resilience in adult women

Kaznina O.A.
Master's Student
Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: khrunova@icloud.com

Voronkova I.V.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Keywords: meditation, stress resilience, stress

Introduction. The modern pace of life, characterized by a high degree of uncertainty and information overload, places increased demands on human adaptive resources. Adult women demonstrate particular vulnerability under chronic stress, which is due to the combination of professional, family, and social roles. Consequently, the search for effective, non-pharmacological, and accessible methods to increase stress resilience is a pressing task for psychological science. One such method is meditation practice, which is considered a tool for regulating emotional state and cognitive functioning. However, despite an extensive body of research, the question of the impact of structured, daily meditation practice on specific indicators of stress resilience in a digital environment remains insufficiently studied.

Scientific Novelty. The scientific novelty of the study lies in the development and testing of a comprehensive digital model for implementing meditation practices. For the first time, a fully automated Telegram bot is used to organize and support the process of developing stress resilience. This bot not only delivers 30 thematic audio meditations (author's method) but also integrates psychodiagnostic tools. This approach makes it possible to neutralize the influence of organizational factors on the study results, ensuring a high degree of control over protocol compliance by participants in their natural living conditions.

Problem Statement. The aim of the study is to empirically substantiate the influence of regular (daily) meditation practice on increasing the level of stress resilience in adult women. To achieve this aim, the following tasks are addressed: 1) development and validation of the content of meditation practices aimed at developing self-regulation skills; 2) creation and implementation of an automated digital environment (Telegram bot) for conducting the study; 3) identification of dynamics in stress resilience

indicators (cognitive, emotional, and behavioral components) before and after completing the course.

Methodology. The study follows a pre-test/post-test design using a quasi-experimental design. The sample consisted of 59 women aged 25 to 45 years. The study includes three stages:

1. Diagnostic stage (pre-test): assessment of the initial level of stress resilience was conducted using three tools: the Russian-language version of the "Perceived Stress Scale-10" (PSS-10); the Russian-language version of the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21); and the "Diagnostics of Stress State" method (A.O. Prokhorov).
2. Intervention stage: participants daily receive a new thematic audio meditation automatically via the Telegram bot for 30 days. The meditations are structured according to the principle of increasing complexity and are aimed at concentration of attention, body-oriented awareness, and development of acceptance.
3. Final stage (post-test): repeated diagnostics using the same tools to record changes.

Process automation (distribution, reminders, data collection) ensured high accuracy in maintaining the study's timeline and minimized participant dropout.

Results. At the time of submission of these theses, data collection was completed at the post-test stage. Preliminary data analysis (using the Wilcoxon signed-rank test for related samples) demonstrates statistically significant changes. On the Perceived Stress Scale-10 (PSS-10), a reliable decrease in mean scores ($p < 0.01$) was recorded, indicating a reduction in the subjective assessment of the stressfulness of the environment. On the DASS-21 subscales, a significant decrease in levels of anxiety and stress ($p < 0.05$) was revealed, as well as a trend toward a decrease in depression scores. According to the "Diagnostics of Stress State" method (A.O. Prokhorov), an improvement in integral indicators of emotional state was noted: participants reported feelings of tension less frequently and feelings of calm and confidence more frequently.

Qualitative analysis of participant feedback showed that regularity of practice, ensured by automated bot support, became a key factor in forming a stable self-regulation skill.

Main results:

- A digital tool (Telegram bot) was developed and implemented, allowing psychological intervention to be scaled.
- The hypothesis that a structured 30-day meditation course contributes to a reduction in perceived stress and an improvement in emotional state was confirmed.

- A correlation was found between the frequency of interaction with the bot and the degree of reduction in the DASS-21 stress scale scores ($r = –0.58$, $p < 0.01$), highlighting the importance of automated monitoring of practice adherence.

Conclusion. The obtained data indicate the high effectiveness of using digital ecosystems (Telegram bots) for introducing psychological practices into everyday life. The author's meditation course, presented in the format of 30-minute daily audio sessions, has proven its viability as a tool for increasing stress resilience. The results of the study have practical significance for counseling psychologists, coaches, and specialists in psychological support services, providing them with a ready-made, empirically validated tool for remote work with clients. A prospect for further research is the study of long-term effects (follow-up results) and a comparative analysis of the effectiveness of different types of meditation practices in a digital environment.

References

1. Ababkov, V. A., Baryshnikova, K., & Ivanova, E. A. (2016). Validizatsiya russkoyazychnoy versii oprosnika «Shkala vosprinimayemogo stressa-10» [Validation of the Russian-language version of the Perceived Stress Scale-10]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 16. Psikhologiya, (2), 6–15.
2. Zolotareva, A.A. (2012). Adaptatsiya metodiki DASS-21 na russkoyazychnoy vyborke [Adaptation of the DASS-21 method on a Russian-language sample]. Psikhologicheskiy zhurnal, 33(6), 121–132.
3. Prokhorov, A.O. (2004). Metodiki diagnostiki i izmereniya psikhicheskikh sostoyaniy lichnosti [Methods for diagnosing and measuring mental states of personality]. Moscow: PER SE.
4. Kabat-Zinn, J. (2011). Kuda by ty ni shel, ty uzhe tam: kak meditatsiya osoznannosti pomogayet spravlyat'sya so stressom [Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life]. Moscow: Eksmo.
5. Creswell, J.D. (2017). Mindfulness Interventions. Annual Review of Psychology, 68, 491–516.

Потенциал программы развития коммуникативной компетентности в профилактике подростковой агрессии

Карпова Е.М.
студент магистратуры
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: k1342375@yandex.ru

Ключевые слова: подростковый возраст, агрессивное поведение, психопрофилактика, коммуникативная компетентность, коммуникативная толерантность, эмоциональные барьеры, программа психопрофилактики

Подростковый возраст – критический период развития: распространённость различных форм агрессивного поведения достигает 60% (Волкова, 2021). Агрессивное поведение нарушает социализацию, угрожает безопасности образовательной среды и создаёт риски для личностного развития. В этой связи поиск эффективных путей психопрофилактики агрессивного поведения становится актуальной научно-практической задачей. Существует потребность в переходе от коррекции уже сформировавшегося поведения к превентивным подходам, нацеленным на снижение влияния ключевых факторов риска. Одним из таких факторов, согласно ряду исследований (А.А. Реан, С.Н. Ениколопов, В.В. Бойко), выступает дефицит коммуникативных компетенций [4, 140]. Неспособность к конструктивному диалогу, эмпатии и разрешению конфликтов повышает фрустрацию и снижает адаптационный потенциал подростка, что в свою очередь повышает риски агрессивного поведения [1, 172].

В отличие от существующих комплексных программ, где коммуникативный тренинг является одним из равнозначных блоков наряду с коррекцией самооценки, тренингом регуляции гнева и развитием эмпатии, в настоящем исследовании развитие коммуникативной компетентности выступает центральным, системообразующим механизмом психопрофилактики. Научная новизна исследования состоит в определении коммуникативной компетентности как ведущего фактора профилактики агрессивного поведения подростков. В качестве основных мишеней воздействия рассматриваются не только внешние поведенческие навыки, но и глубинные личностные установки – коммуникативная толерантность (принятие инаковости и уникальности другого человека) и эмоциональные барьеры общения (страх оценки, неумение выражать чувства, скованность, доминирование негативных эмоций). Такой

подход позволяет воздействовать опосредованно на причины агрессивного поведения, формируя устойчивый внутренний ресурс для просоциального взаимодействия [2, 71].

Проблема исследования заключается в противоречии между признанием значимости превентивных мер в научной среде и дефицитом методологически выверенных программ профилактики подростковой агрессии, которые рассматривали бы формирование коммуникативных навыков в качестве ключевого механизма снижения враждебности и агрессивных проявлений [3, 80]. Эмпирические исследования подтверждают, что недостаток коммуникативных навыков является устойчивым предиктором роста агрессии, а агрессия может интерпретироваться как следствие «коммуникативной неумелости» – отсутствия у подростка достаточного и гибкого репертуара навыков для мирного социального взаимодействия. Однако в существующей практике работа с коммуникативной сферой зачастую носит фрагментарный характер и не является приоритетной.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 3 г.о. Жуковский Московской области. Выборка: 60 обучающихся 8–9-х классов в возрасте 14–15 лет. Из них 31 человек составили экспериментальную группу (ЭГ), 29 – контрольную (КГ). На констатирующем этапе группы были статистически эквивалентны по всем показателям (U-критерий Манна–Уитни, $p>0,05$).

Диагностический комплекс включал следующие методики: опросник агрессивности и враждебности А. Басса – А. Дарки (адаптация А.А. Реана, С.Н. Ениколопова); методику «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина – П.А. Ковалёва; методику диагностики «помех» (барьеров) в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко; опросник коммуникативной толерантности В.В. Бойко.

Формирующий этап: 10 тренинговых занятий (по 90 минут, 1 раз в неделю) с экспериментальной группой, направленных на развитие коммуникативной толерантности, снижение эмоциональных барьеров, обучение ассертивному поведению и ненасильственному общению. Контрольная группа не получала специального психологического воздействия. Контрольный этап – повторная диагностика всех участников по тем же методикам. Статистическая обработка: T-критерий Вилкоксона (зависимые выборки), U-критерий Манна–Уитни (независимые выборки), SPSS Statistics 26.

После формирующего эксперимента в экспериментальной группе зафиксированы статистически значимые достоверные изменения, представленные в Таблице 1.

Таблица 1

Динамика показателей агрессивности, конфликтности и эмоциональных барьеров в экспериментальной группе (n=31) до и после формирующего эксперимента

Показатель	До (M±SD) |	После (M±SD) |	T-Вилкоксона	p-value |
Индекс агрессивности (Басса–Дарки)	4,95±0,67	4,55±0,76	78,5	0,01
Индекс враждебности (Басса–Дарки)	4,69±0,93	4,33±0,84	0	0,01
Конфликтность (Ильин–Ковалёв)	18,60±1,81	16,45±2,14	21	0,01
Негативная агрессивность (Ильин–Ковалёв)	14,90±2,80	12,97±3,15	78,5	0,01
Неадекватное проявление эмоций (Бойко)	3,32±1,0	2,5±1,2	46,5	0,01
Негибкость эмоций (Бойко)	2,96±0,94	2,4±1,2	49,5	0,04
Шкала «Категоричность» (коммуникативная толерантность, Бойко)	6,2±1,8	5,06±2,48	53	0,03

В контрольной группе значимых изменений не произошло ($p>0,05$ по всем шкалам), что подтверждает отсутствие влияния естественных возрастных изменений и внешних факторов. Межгрупповое сравнение после эксперимента (Таблица 2) показало статистически значимые различия в пользу экспериментальной группы по индексу агрессивности, конфликтности, негативной агрессивности, неадекватному проявлению эмоций, негибкости эмоций и шкале «Категоричность» ($p<0,05–0,01$). По индексу враждебности различия незначимы ($p>0,01$).

Таблица 2

Динамика показателей агрессивности, конфликтности и эмоциональных барьеров в контрольной (n=29) и экспериментальной группf[(n=31) после эксперимента

Показатель	Контрольная группа (M±SD) |	Экспериментальная группа (M±SD) |	U-Манна-Уитни	p-value |
Индекс агрессивности (Басса–Дарки)	5,22±1,2	4,55±0,76	275	< 0,01
Индекс враждебности (Басса–Дарки)	4,67±1,36	4,33±0,84	342	>0,01

Показатель	Контрольная группа (M±SD) |	Экспериментальная группа (M±SD) |	U-Манна-Уитни	p-value |
Конфликтность (Ильин–Ковалёв)	18,63±1,87	16,45±2,14	198	<0,01
Негативная агрессивность (Ильин–Ковалёв)	11,87±1,56	10,68±1,33	248	<0,01
Неадекватное проявление эмоций (Бойко)	3,21±0,83	2,5±1,2	287	<0,05
Негибкость эмоций (Бойко)	2,89±0,9	2,4±1,2	356	<0,05
Шкала «Категоричность» (коммуникативная толерантность, Бойко)	6,96±2	5,06±2,48	248	<0,01

Разработанная программа психопрофилактики, в которой развитие коммуникативной компетентности выступает центральным механизмом, доказала свою эффективность: в экспериментальной группе зафиксировано значимое снижение агрессивности, враждебности, конфликтности и эмоциональных барьеров при одновременном повышении коммуникативной толерантности. Полученные результаты подтверждают теоретическое положение о том, что целенаправленное формирование коммуникативных компетенций создаёт устойчивый внутренний ресурс для просоциального поведения, снижая вероятность агрессивных реакций. Практическая значимость: программа может быть внедрена в деятельность педагогов-психологов образовательных организаций для селективной профилактики агрессивного поведения подростков.

Благодарности. Автор выражает благодарность научному руководителю к.пс.н, А.В. Литвиновой за ценные замечания и поддержку на всех этапах подготовки тезисов

Литература

1. Екимова В.И., Голик Т.Ю., Левченко А.В. Агрессия и аутоагрессия в зеркале самоотношения подростков // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2025. – Т. 2, № 2. – С. 170–189.
2. Литвинова А.В., Корякина Т.А., Котенев И.О. Особенности преодолевающего поведения у подростков, склонных к аутодеструкции // Прикладная юридическая психология. – 2024. – № 3 (68). – С. 68–78.
3. Литвинова А.В., Орлова М.Н. Ценностные ориентации и агрессивное поведение подростков // Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / под ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь: ИП Сигитов Т.М., 2018. – С. 71–83.

4. Реан А.А., Ставцев А.А. Протективные и провокативные семейные факторы агрессивного поведения детей и подростков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2021. – Т. 11, № 2. – С. 137–149.

The potential of a communicative competence development program in preventing adolescent aggression

Karpova E.M.
Master's student
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation
e-mail: k1342375@yandex.ru

Abstract. This study examines the potential of a psychoprophylaxis program focused on developing communicative competence to reduce adolescent aggressiveness. Based on a sample of 60 adolescents aged 14–15 (experimental group, n=31; control group, n=29), a 10-session training program targeting communicative tolerance and emotional barriers was implemented. Results showed statistically significant reductions in aggressiveness, hostility, conflictness, and emotional barriers in the experimental group ($p<0.05$), while no changes occurred in the control group. The findings confirm that systematic development of communicative competence serves as an effective mechanism for preventing aggressive behavior in adolescents, offering a sustainable internal resource for prosocial interaction. The program is recommended for implementation by educational psychologists.

Keywords: adolescence, aggressive behavior, psychoprophylaxis, communicative competence, communicative tolerance, emotional barriers, psychoprophylaxis program

Толерантность к неопределенности и детско-родительские отношения в подростковом и юношеском возрасте

Ким А.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: sashaaaa.k.2oo2@gmail.com

Филиппова Е.В.
заведующая кафедрой детской и семейной психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, руководитель магистерской программы «Детская и семейная психотерапия»
кандидат психологических наук
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1328-3041
e-mail: e.v.filippova@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи между толерантностью к неопределённости и показателями детско-родительских отношений в подростковом и юношеском возрасте. Обнаружены корреляционные связи, характер которых дифференцирован в зависимости как от родительской, так и от возрастного этапа. Обсуждается роль детско-родительского взаимодействия как предиктора формирования принятия неизвестности.

Ключевые слова: толерантность к неопределённости, детско-родительские отношения, подростковый возраст, привязанность, взаимодействие родитель–ребёнок

Современный мир характеризуется высокой степенью неопределённости, что делает способность к её принятию одной из ключевых характеристик личности. Толерантность к неопределённости рассматривается как интегральное личностное свойство, включающее когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты и определяющее отношение человека к неоднозначным ситуациям.

Существующие исследования указывают на связь особенностей семейного воспитания с различными личностными характеристиками, включая уровень тревожности, самооценку и адаптационные возможности, а также принятие неизвестности.

Цель данного исследования – выявление и описание характера связи между толерантностью к неопределенности и параметрами детско-родительских отношений в подростковом возрасте.

В исследовании приняли участие 129 (72 девочки и 57 мальчиков) подростков в возрасте от 14 до 17 лет, учащиеся ГБОУ Школы № 46 и ГБОУ Школы № 1223 города Москвы, и 65 молодых людей (35 девушек и 30 юношей) в возрасте от 18 до 23 лет, студенты Московского государственного психолого-педагогического университета.

Для диагностики использовались методики: «Новый опросник толерантности к неопределённости» Т.В. Корниловой, методика «Взаимодействие родитель–ребёнок» И.М. Марковской, а также опросник привязанности к родителям М.В. Яремчук. Статистическая обработка данных проводилась с использованием критерия Колмогорова-Смирнова для проверки нормальности распределения, коэффициента ранговой корреляции Спирмена и U-критерия Манна-Уитни.

Сравнительный анализ выявил значимые различия между группой подростков и молодых людей. Так, первая группа имеет более высокие средние ранги по шкале межличностной интолерантности, а также контролю как во взаимодействии с матерью, так и с отцом. Респонденты второй группы получили более высокие средние ранги в интолерантности к неопределённости, показателях избегающей и тревожной привязанности к отцу, а также в шкалах близости, принятия, последовательности и удовлетворенности в отношениях с матерью и показателях согласия, последовательности, авторитетности и удовлетворённости в отношениях с отцом.

Результаты исследования показали наличие значимых взаимосвязей между уровнем толерантности к неопределённости и параметрами детско-родительского взаимодействия в обеих группах.

У респондентов подросткового возраста в отношениях с матерью выявлены обратные корреляции непереносимости неопределённости с параметрами «эмоциональная дистанция – близость» ($r= –0,281$, $p<0,01$), «отвержение – принятие» ($r= –0,192$, $p<0,05$) и «удовлетворённость отношениями» ($r= –0,212$, $p<0,05$). Иными словами, чем более теплые, поддерживающие и комфортные отношения, тем ниже показатель непринятия неизвестности.

В отношениях с отцом выявлены аналогичные обратные взаимосвязи интолерантности с показателями «эмоциональная близость» ($r= –0,192$, $p<0,05$), «принятие» ($r= –0,192$, $p<0,05$), «удовлетворённость» и «авторитетность» ($r= –0,192$, $p<0,05$). При этом выявлена прямая корреляция между авторитетностью отца и межличностной непереносимостью неопределённости.

Анализ типов привязанности показал, что надёжный тип привязанности к отцу обратно связан с межличностной непереносимостью неопределённости ($r= –0,182$, $p<0,05$).

На выборке молодых людей обнаружены следующие значимые связи. В отношениях с матерью выявлены обратная корреляция толерантности к неопределённости с показателем «Автономность – контроль» ($r= –0,392$, $p<0,05$) и прямая связь этого показателя с межличностной интолерантностью($r=0,453$, $p<0,01$), а также прямая корреляция интолерантности с «Эмоциональной дистанцией – близостью» ($r=0,412$, $p<0,01$).

В отношениях с отцом обнаружены прямая корреляция толерантности с «Эмоциональной дистанцией – близостью» ($r=0,137$, $p<0,05$), обратная корреляция толерантности со шкалой «Автономность – контроль» ($r= –0,296$, $p<0,05$), а также обратная связь интолерантности с авторитетностью отца ($r= –0,468$, $p<0,05$).

Межличностная интолерантность связана с тревожным типом привязанности к матери ($r=0,371$, $p<0,05$), а также имеет обратную связь с надежным типом привязанности к отцу ($r= –0,074$, $p<0,05$),

Полученные данные свидетельствуют о том, что взаимосвязь между толерантностью к неопределённости и параметрами детско-родительских отношений носит сложный и дифференцированный характер на разных возрастных этапах. При этом в обеих группах прослеживаются и общие тенденции: характеристики эмоциональной близости, принятия и качества привязанности к родителям связаны с показателями толерантности и интолерантности к неопределённости.

Для подростков ключевым моментом выступает эмоциональная часть детско-родительских отношений. Высокие показатели близости, принятия и удовлетворённости взаимодействием как с матерью, так и с отцом обратно связаны с показателями непереносимости неопределённости. Аналогично, надёжная привязанность к отцу также обратно связана с межличностной интолерантностью. Можно предположить, что тёплая и поддерживающая семейная среда способствует формированию у подростков большей психологической устойчивости к неопределённым ситуациям. При этом значимым является и фактор авторитетности отца: он прямо связан с межличностной интолерантностью, а также включён в систему показателей, отражающих качество отношений, что подчёркивает неоднозначность его роли.

Для молодых людей характерна более сложная и неоднородная система взаимосвязей, однако сохраняются сходные по направленности тенденции. Так, особенности привязанности выступают значимым компонентом: надёжная привязанность к отцу обратно связана с межличностной интолерантностью, тогда как тревожная привязанность к матери прямо связана с ней. Эмоциональная близость с родителями также включена в систему значимых связей с показателями толерантности и интолерантности к неопределённости. В то же время в этой

группе более выражено значение параметров автономии и контроля: повышение контроля со стороны матери обратно связано с толерантностью к неопределённости и прямо связано с межличностной интолерантностью. Взаимодействие с отцом также имеет специфические особенности: его авторитетность обратно связана с межличностной интолерантностью.

Полученные результаты позволяют предположить, что опыт взаимодействия с родителями задаёт определённые ориентиры в восприятии неизвестного, формируя более или менее выраженную готовность принимать неопределённость и справляться с ней.

Литература

1. Корнилова, Т.В. Новый опросник толерантности к неопределённости / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. – 2009. – № 3. – С. 46–54.
2. Молчанова, Е.В. Психологические аспекты детско-родительских отношений / Е.В. Молчанова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 11–1. – С. 83–87.
3. Найденова, Е.В. Влияние директивного стиля воспитания и гиперопеки на формирование толерантности и интолерантности к неопределенности / Е.В. Найденова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2022. – № 4. – С. 5–16.
4. Furnham, A. Tolerance of ambiguity: a review of the recent literature / A. Furnham, J. Marks // Psychology. – 2013. – Vol. 4, № 9. – P. 717–728.
5. Norton, R. Measurement of ambiguity tolerance / R. Norton // Journal of Personality Assessment. – 1975. – Vol. 39. – P. 139–165.

Tolerance of uncertainty and parent-child relationships in adolescence and young adulthood

Kim A.A.
Master's Student,
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: sashaaaa.k.2oo2@gmail.com

Filippova E.V.
Head of the Department of Child and Family Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology,
Academic Supervisor of the Master's Program "Child and Family Psychotherapy", PhD in Psychology
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1328-3041
e-mail: e.v.filippova@mail.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical study examining the relationship between the tolerance for uncertainty and indicators of parent–child relationships in adolescence and emerging adulthood. Correlational relationships were identified, the nature of which varies depending on both the parental figure and the developmental stage. The role of parent–child interaction as a predictor of the development of acceptance of uncertainty is discussed.

Keywords: tolerance for uncertainty, parent–child relationships, adolescence, attachment, parent–child interaction

Семейная алкогольная зависимость и формирование аддиктивного поведения у подростков

Киселева Д.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: metdaha050@gmail.com

Ключевые слова: аддиктивное поведение, подростки, созависимость, родительское отношение

Аддиктивное поведение в подростковом возрасте отражает кризисные процессы социализации и личностного становления. Проблема приобретает особую актуальность в условиях семейной дисфункции, где нарушаются механизмы эмоциональной поддержки, контроля и передачи социальных норм. Существенным фактором неблагополучия выступает алкогольная зависимость родителей, влияющая на психическое и личностное развитие ребёнка.

Подростки, растущие в семьях с алкогольной зависимостью, отличаются повышенным риском формирования зависимого поведения. Это связано с дефицитом привязанности, искажением ролевых моделей, хроническим стрессом и созависимыми формами взаимодействия, что способствует развитию тревожности, сенситивности к оценке, конформности и снижению саморегуляции.

Исследования показывают, что семья является ключевым институтом социализации, где закладываются основы личностного развития и моделей поведения. Именно в условиях дисфункциональной семейной среды, где отсутствует эмоциональная поддержка и доверие, подросток оказывается более уязвимым к развитию различных форм зависимости [2].

Социальное окружение может усиливать или, наоборот, смягчать эти тенденции через механизмы социального научения и нормализации девиантных форм поведения. Аддиктивное поведение следует рассматривать как результат взаимодействия семейных, психологических и социальных факторов.

В семьях с алкогольной зависимостью родители зачастую не демонстрируют здоровых моделей решения конфликтов и управления эмоциями, что лишает подростка возможности научиться конструктивным способам справляться с трудностями. Это усугубляет проблемы с самооценкой и социальной адаптацией и может проявляться в проблемах с учебой и поведением [3]. Необходим комплексный подход, включающий работу с семьёй, школой и социальными институтами, поскольку

«вовлечение всех участников социального окружения в профилактическую работу создаёт условия для формирования позитивных моделей поведения и снижает риск вовлечения в деструктивные сообщества» [1]. Требуется также определение социальных и индивидуальных факторов, влияющих на развитие у молодых людей химических и нехимических зависимостей.

Так, в настоящее время недостаточно изучено совокупное влияние семейной алкогольной зависимости и индивидуально-психологических особенностей подростков на формирование склонности к аддиктивному поведению. Это обстоятельство обусловило цель настоящего исследования, которая заключается в определении связи семейных факторов и индивидуальной уязвимости на склонность к аддиктивному поведению у подростков из семей с алкогольной зависимостью для разработки рекомендаций по профилактике девиаций поведения. При этом под аддиктивным поведением подростков имеется в виду не только и не столько алкогольная зависимость, сколько нехимические зависимости, прежде всего, интернет-зависимость и зависимость от социальных сетей. Основываясь на анализе имеющейся научной литературы, мы предположили, что подростки из семей с алкогольной зависимостью родителей более подвержены развитию аддиктивного поведения, чем их сверстники из семей без зависимости. Дальнейшие гипотезы предполагают связь склонности к аддиктивному поведению у подростков с воспринимаемым отношением родителей, а также с индивидуальными чертами, характеризующими психологическую уязвимость подростков (тревожность, сензитивность, конформность, созависимость). В исследовании используются методы анкетирования, опроса. Составлены авторские анкеты для подростков (выяснение состава семьи), опроса учителей об условиях семейной жизни подростков. Для оценки характера семейного функционирования использовались методики «Подростки о родителях» Е.Шафера, модификация З.Матейчика и П.Ржичана и опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» А.Б. Холмогоровой и С.В. Воликовой. Индивидуально-психологические особенности подростков оценивались с помощью опросников «Склонность к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел, «индивидуально-типологического опросника» Л.Н. Собчик, «Шкалы интернет-зависимости» Н. Чена и «Шкалы созависимости» Спанн–Фишера. Выборку составили 60 подростков 15–16 лет, включая 30 человек из семей с алкогольной зависимостью и 30 из семей без признаков зависимости.

Данные предварительной обработки материала (пилотажного исследования) показывают, что подростки из семей с алкогольной зависимостью чаще характеризуются повышенной тревожностью,

эмоциональной нестабильностью и выраженной зависимостью от общения в цифровой среде. В их восприятии родительских отношений преобладают признаки эмоциональной дистанции от родителей и ощущения недостатка поддержки с их стороны. Эти тенденции указывают на существование предполагаемой связь между уровнем семейной дисфункции и выраженностью аддиктивных проявлений, гипотеза о наличии которой будет проверяться более детально в ближайшее время.

Практическая значимость получаемых данных мы видим в возможности разработки целенаправленных профилактических программ, направленных на коррекцию семейных отношений, повышение родительской компетентности и развитие личностной устойчивости подростков. Результаты исследования могут быть использованы в работе психологов и социальных педагогов.

Литература

1. Ерофеева М.А. Психолого-педагогические детерминанты профилактики девиантного поведения несовершеннолетних // Российский девиантологический журнал. – 2022. – Т. 2, № 2. – С. 236–242. – DOI: 10.35750/2713-0622-2022-2-236-242.
2. Комарова И.А. Аддиктивное поведение подростка: семейный конструкт // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – № 2. – С. 33–40.
3. Лукашук А.В., Филиппова М.Д. Связь алкогольной зависимости родителей и аддиктивного поведения их детей // Вестник социальной психологии. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 88–95.

The influence of family alcohol dependence on the development of addictive behavior in adolescents

Kiseleva D.A.
Master's Student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: metdaha050@gmail.com

Keywords: addictive behavior, adolescents, codependency, parental attitude

Жизнестойкость и родительская позиция матерей, воспитывающих детей дошкольного возраста с инвалидностью

Коновальчук Е.В.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: evgeniya.konovalchuk@gmail.ru

Шаповаленко И.В.
кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: shapovalenkoiv@mgppu.ru

Ключевые слова: жизнестойкость, родительская позиция, детская инвалидность, особое родительство, дошкольники

Актуальность темы исследования заключается в том, что, несмотря на высокую распространенность детской инвалидности (на 31 декабря 2024 года – 779 308 детей, 2,6% от общего числа детей до 18 лет), проблема воспитания ребенка с инвалидностью остается недостаточно разработанной [1]. Существует потребность в формировании адекватной специфике особого родительства родительской позиции, то есть интегративной когнитивной характеристики взаимоотношений между родителями и ребенком, неотъемлемой частью которой является совокупность родительских установок, образ ребенка и модель поведения родителя при общении с ребенком [2]. При этом именно жизнестойкость личности, то есть система убеждений и установок, которая позволяет человеку эффективно справляться со стрессом и трудностями, трансформируя их в возможности для роста, является тем личностным ресурсом, который помогает сохранять психологическую устойчивость [3].

Анализ литературы выявил противоречие между социальной значимостью и необходимостью психологического сопровождения семей, в которых воспитывается ребенок с инвалидностью, и недостаточной разработанностью данного вопроса в психологии [4; 5]. То есть проблема данного исследования заключается в недостаточной изученности связи жизнестойкости и специфики родительской позиции у родителей детей дошкольного возраста с инвалидностью при высокой потребности таких семей в психологическом сопровождении.

Цель нашего эмпирического исследования заключалась в выявлении специфики родительской позиции матерей детей дошкольного возраста с инвалидностью в зависимости от уровня их жизнестойкости.

Для достижения цели были использованы следующие методы: теоретический анализ литературы по проблеме исследования, тестирование, методы статистической обработки данных (методы описательной статистики, одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова, U-критерий Манна-Уитни), а также психодиагностические методики: тест жизнестойкости С. Мадди (S. Maddi, D. Khoshaba, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой) и Опросник «Родительская позиция в семье с особым ребенком» (И.Н. Галасюк, О.В. Митина). В исследовании приняли участие 60 матерей, воспитывающих детей с инвалидностью в возрасте от 4 до 6 лет.

В таблице 1 отражены средние значения показателей жизнестойкости респондентов.

Таблица 1

Средние значения показателей жизнестойкости респондентов

	Минимум	**Максимум**	**Среднее значение**	**Станд. откл.**	**Средние по данным авторов методики**
Вовлеченность	21,0	51,0	40,4	8,14	30–46 баллов
Контроль	20,0	46,0	32,0	6,83	21–38 баллов
Принятие риска	10,0	27,0	20,1	4,31	9–18 баллов
Жизнестойкость	65,0	122,0	92,4	17,63	62–99 баллов

Показатели жизнестойкости у респондентов выборки распределились в зоне средних значений практически по всем шкалам методики, а также по интегральному показателю жизнестойкости. Исключение составила шкала принятия риска, значения по которой соответствуют высокому уровню выраженности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство матерей, воспитывающих детей с инвалидностью, испытывая волнение за будущее ребенка, тем не менее, сохраняют способность контролировать свои эмоции. Высокий уровень жизнестойкости продемонстрировали 45% матерей. При этом низкий уровень жизнестойкости не был зафиксирован ни у одного из принявших участие в исследовании респондентов. В целом же большинство респондентов данной выборки уверены в том, что вовлеченность в происходящее дает шанс найти что-то стоящее и интересное для жизни, они достаточно стойко относятся к различного рода стрессорам и готовы к разумному риску.

На рисунке 1 отражено распределение респондентов по преобладающим типам родительских позиций.

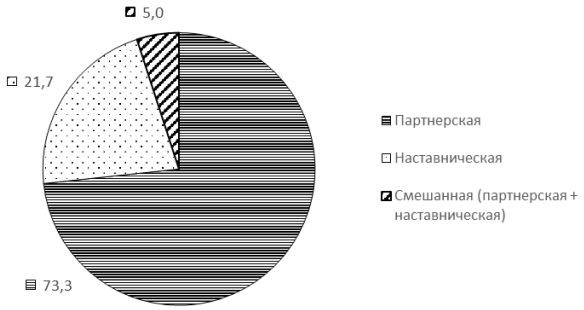


Рис. 1. Распределение респондентов по типам родительских позиций,%

Большинство принявших участие в исследовании матерей детей с инвалидностью (73,3%) характеризуются партнерским типом родительской позиции, то есть большинство родителей стремятся выстраивать с ребенком отношения, основанные на равноправии, диалоге и совместном принятии решений. У 21,7% матерей выявлена наставническая родительская позиция, которая характеризуется более традиционным и директивным стилем взаимодействия. И еще у 5% матерей родительская позиция смешанная, сочетающая признаки партнерства и наставничества, что указывает на гибкость родительской роли.

Для выявления различий в выраженности родительских позиций в зависимости от жизнестойкости матерей выборка была разделена на две группы: в первую были включены матери со средним уровнем жизнестойкости (33 человека), во вторую – с высоким уровнем (27 человек).

В таблице 2 представлены средние значения показателей выраженности родительской позиции, а также результаты статистической обработки данных при помощи U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 2

Результаты исследования выраженности родительской позиции у матерей с разным уровнем жизнестойкости

	Средние значения		Средние по данным авторов методики	U-критерий Манна-Уитни	
	Средний уровень	Высокий уровень		U	r
Партнерская	17,7	17,9	12–24 балла	-0,440	0,660
Наставническая	12,1	11,9		-0,023	0,982
Доминирующая	5,1	5,4		-0,038	0,970
Отвергающая	1,1	0,8		-1,019	0,308

Анализ данных таблицы 2 выявил практически идентичные показатели выраженности разных типов родительской позиции у респондентов с разным уровнем жизнестойкости. Данные выводы подтверждаются и статистической обработкой: **различия в доминирующих типах родительских позиций не являются статистически значимыми.**

Таким образом, мы приходим к выводу, что гипотеза о том, что родительские позиции матерей детей дошкольного возраста с инвалидностью различаются в зависимости от уровня их жизнестойкости, не нашла своего подтверждения. В выборке матери детей с инвалидностью, в основном, ориентированы на партнерские, эгалитарные отношения со своими детьми, наименее выражены отвергающая и доминирующая родительские позиции, когда родители дистанцируются от ребенка, фактически снимая с себя ответственность за его воспитание, обучение и эмоциональное развитие, что может проявляться в различных формах: от полного игнорирования потребностей ребенка до отказа от общения с педагогами, психологами и другими специалистами, которые могут помочь в решении проблем.

Новизна нашего эмпирического исследования состоит в том, что родительские позиции матерей детей дошкольного возраста с инвалидностью не различаются при среднем или высоком уровне жизнестойкости личности, с преимущественной ориентацией на партнерские, эгалитарные отношения со своими детьми.

Полученный результат может быть связан со специфичностью выборки, которая сформирована преимущественно через онлайн-сообщества: активные участники таких сообществ, как правило, являются более информированными и рефлексирующими. Поэтому в исследовании, вероятно, представлена наиболее ресурсная и проактивная часть родительского сообщества, сознательно отвергающая патерналистские модели в пользу эгалитарных. Участие в сообществах создает мощную среду социального обучения: родители не только получают эмоциональную поддержку, но и усваивают конкретные поведенческие модели, основанные на уважении к субъектности ребенка, что напрямую ведет к формированию партнерской позиции. Более того, данный результат представляется закономерным в контексте современных социокультурных изменений и отражает глубокий сдвиг от медицинской к социальной модели понимания инвалидности, которая смещает фокус с медицинского диагноза на устранение барьеров среды.

Литература

1. Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года [Электронный ресурс].

URL: https://www.un.org/ru/documents/ declconv/conventions/disability.shtml (дата обращения – 06.04.2026).
2. Головей Л.А., Савенышева С.С., Василенко В.Е., Энгельгардт Е.Е. К проблеме дифференциации основных понятий в системе отношений «родитель – ребенок»: теоретический и эмпирический аспекты // Вестник СПб-ГУ. 2004. 12 (2). С. 84–95. Corpus ID: 152011414.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с. ISBN: 5–89357–228–9.
4. Токарская Л.В., Коврова Д.А. Исследование жизнестойкости матерей, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31. № 1. С. 114–122. DOI: 10.34216/2073-1426-2025-31-1-114-122
5. Fereidouni Z., Kamyab A.H., Dehghan A. A comparative study on the quality of life and resilience of mothers with disabled and neurotypically developing children in Iran // Heliyon. 2021. Vol. 7. № 6. P. 12–17. DOI: 10.1016/j.heliyon.2021.e07285.

Resilience and parenting attitudes of mothers raising preschool-aged children with disabilities

Konovalchuk E.V.
Master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: evgeniya.konovalchuk@gmail.ru

Shapovalenko I.V.
PhD in Psychology, Assoc.Prof.
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: e-mail: shapovalenkoiv@mgppu.ru

Keywords: resilience, parental position, childhood disability, disabled child, preschoolers

Связь психологических ресурсов и родительского выгорания у замещающих матерей

Кочеткова Н.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: nata_kochetkova@mail.ru

Научный руководитель: – ***В.Н. Ослон***
канд. псх. наук, профессор кафедры «Возрастная психология им. профессора Л.Ф. Обуховой.

Ключевые слова: психологические ресурсы, родительское выгорание, замещающие матери

Сегодня огромное значение имеет переход от воспитания детей в учреждениях интернатного типа к семейным формам жизнеустройства. Одной из частей института опеки выступает замещающая семья – особая форма воспитания ребёнка, лишённого заботы биологических родителей. Для замещающей матери важно наличие у нее психологических ресурсов. Они способствуют обеспечению оптимальных условий воспитания для полноценного развития ребенка. Несмотря на растущий интерес к проблемам замещающего родительства, недостаточно изучены факторы, способствующие устойчивости замещающих семей и снижению риска эмоционального выгорания замещающих матерей.

Особое значение имеет изучение роли психологических ресурсов (родительская идентичность, копинг-стратегий, эмоциональный интеллект), которые позволяют замещающим матерям эффективно справляться со стрессом и сохранять эмоциональное благополучие.

Цель исследования – выявить связь между психологическими ресурсами и родительским выгоранием у замещающих матерей.

Задачи исследования:

1. Определить и описать теоретико-методологические подходы к проблеме связи психологических ресурсов и родительского выгорания у замещающих матерей в отечественных и зарубежных психологических школах.
2. Оценить уровень психологических ресурсов у замещающих матерей
3. Проанализировать уровень родительского выгорания у замещающих матерей.
4. Выявить направленность и силу связи между психологическими ресурсами и родительским выгоранием у замещающих матерей.

Объект исследования – эмоциональное состояние у замещающих матерей.

Предмет исследования – связь между психологическими ресурсами и уровнем родительского выгорания замещающих матерей.

Основная гипотеза: существует обратная связь между уровнями психологических ресурсов (в частности, родительской идентичностью, конструктивными копинг-стратегиями, эмоциональным интеллектом и конструктивной мотивацией) и родительским выгоранием у замещающих матерей.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые эмпирически установлена и теоретически обоснована специфика взаимосвязей между компонентами родительского выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция родительских достижений) и структурными составляющими: эмоционального интеллекта (понимание эмоций, управление эмоциями, общий уровень ЭИ), родительской идентичностью (обязательства, поиск в глубь, пересмотр обязательств), конструктивными копинг-стратегиями (позитивное переформулирование и личностный рост, мысленный уход от проблемы, концентрация на эмоциях и их активное выражение, использование инструментальной социальной поддержки, активное совладание, отрицание, обращение к религии, юмор, поведенческий уход от проблемы, сдерживание, использование эмоциональной социальной поддержки, использование «успокоительных», принятие, подавление конкурирующей деятельности, планирование), конструктивной мотивацией (разрешение кризиса, замещение ребенка, альтруизм, заполнение пустого гнезда, самореализация, экзистенциальные потребности, материальные потребности, демография, религия).

Были выбраны следующие методы:

– теоретический анализ;
– анкетирование.

Для обработки данных использовано программное обеспечение SPSS Statistics 27. Для этого были проведены: частотный анализ, определены описательные статистики, корреляционный анализ. Проверка нормальности распределения проводилась с помощью непараметрического одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова. Для установления взаимосвязи был использован корреляционный анализ по критерию Спирмена.

Методики исследования:

1. Утрехтская шкала исследования процессов идентичности – Родительская идентичность (U-MICS-PI) (модификация К. Пиотровски) в адаптации Ю.В. Борисенко (2020);
2. Опросник родительского выгорания (И.Н. Ефимова, 2013);
3. Опросник совладания со стрессом, COPE-30 Ч. Карвера, М. Шейера и Д. Вентрауба (адаптация: М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова, Л.А. Александрова (2022));

4. Опросник эмоционального интеллекта (Д. Люсин) (2006);
5. Шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург Адаптация: С.К. Нартова-Бочавер (2013);
6. Методика «Типы мотивации приема» (Ослон В.Н.) (2021).

База исследования – отделы опеки и попечительства субъектов Российской Федерации.

В исследовании приняли участие замещающие матери, 100 человек, средний возраст 47,54 ± 7,98 лет.

Практическое значение работы:

Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ психологической поддержки и сопровождения замещающих семей, направленных на повышение их устойчивости и профилактику эмоционального выгорания замещающих матерей, а так же для повышения эффективности работы органов опеки и попечительства по подбору и поддержке замещающих семей.

В ходе проведенного исследования была успешно реализована цель, заключающаяся в определении связи между психологическими ресурсами и родительским выгоранием у замещающих матерей.

Психологические ресурсы (родительская идентичность, конструктивные копинг-стратегии, эмоциональный интеллект, конструктивная мотивация) замещающих матерей слабо связаны с родительским выгоранием, но несмотря на это важны, т.к. за этой корреляцией стоят дети.

Исследование выявило ряд интересных закономерностей относительно взаимосвязей между компонентами родительского выгорания и различными аспектами эмоционального интеллекта. Ключевая идея заключается в том, что высокий уровень эмоционального интеллекта может выступать защитным фактором против развития симптомов выгорания среди замещающих матерей. Повышение уровня эмоционального интеллекта способствует снижению риска эмоционального истощения и развитию уверенности в своих родительских способностях.

«Позитивное переформулирование» может помочь замещающим матерям адаптироваться к своей роли, что, в свою очередь, связано с их ожиданиями и самооценкой как родителей. Планирование может служить защитным механизмом, позволяющим уменьшать эмоциональное истощение и, одновременно, формировать более реалистичные ожидания относительно родительских достижений.

«Планирование» и «позитивное переформулирование» – наиболее эффективные копинг-стратегии для снижения выраженности родительского выгорания и повышения самооценки в родительской роли. Остальные исследованные способы совладания не оказывают статистически значимого влияния на уровень выгорания у родителей в данной

выборке. Полученные результаты подчёркивают важность развития навыков планирования и поиска позитивных смыслов в родительстве для профилактики эмоционального истощения и поддержания чувства успешности в воспитании детей.

Таким образом, основная гипотеза – существует обратная связь между уровнями психологических ресурсов и родительским выгоранием у замещающих матерей – подтвердилась.

Литература

1. Абрамова, О.С. Связь эмоционального интеллекта и эмоционального выгорания у замещающих родителей / О.С. Абрамова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 18 (413). – С. 447–450. – URL: https://moluch.ru/archive/413/91121/.
2. Головина, М.К. Особенности психологического благополучия опекунов и попечителей детей, оставшихся без попечения родителей / М.К. Головина // Экстремальная психология в экстремальном мире: Тезисы статей III научного форума с международным участием, Москва, 24–25 ноября 2023 года. – Москва: ООО «Издательство «Спутник+», 2024. – С. 36–39. – EDN EJTQTQ.
3. Копылова, О.Ю. Виды копинг-стратегий как средства совладания со стрессом / О.Ю. Копылова, С.Е. Щербакова // Вестник Академии управления и производства. – 2024. – № 1. – С. 516–528. – EDN DRJOSO.
4. Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В., Зинченко Е.А. Инвариантные и вариантные социально-психологические характеристики успешных замещающих матерей // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 149–163. DOI: 10.17759/pse.2021260612.
5. Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В., Колесникова У.В. Структура методики «Мотивация приема ребенка-сироты в замещающую семью» [Электронный ресурс] //Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 3–21. DOI:10.17759/psyedu.2021130401.

Профилактика отклоняющегося поведения подростков из дисфункциональных семей

Крылова В.С.
факультет «Экстремальной психологии», магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: varvarochkakrylova1415@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышенной тревожности, низкой самооценки и агрессивности у подростков со склонностью к отклоняющемуся поведению, воспитывающихся в дисфункциональных семьях. Представлены результаты эмпирического исследования (n=50), включающие данные по методикам Спилбергера – Ханина, Прихожан, Басса – Дарки, СОП (А.Н. Орел), Ковалёва, Дембо-Рубинштейн. Выявлены статистически значимые взаимосвязи между тревожностью, самооценкой и агрессивными/ делинквентными тенденциями. Обоснована необходимость профилактических программ с элементами танцевально -двигательной терапии.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, подростки, дисфункциональная семья, тревожность, агрессивность, самооценка, профилактика

Девиантное поведение не только разрушает личность, но и представляет серьёзную угрозу для социальной стабильности в целом [1]. В связи с этим, ключевой задачей системы образования, социальной работы и психологической службы становится не коррекция уже сформированных отклонений, а их своевременная и эффективная профилактика. Разработка и внедрение научно обоснованных профилактических программ, направленных именно на подростков из дисфункциональных семей, является чрезвычайно актуальной, т.к. позволяет воздействовать на проблему, минимизируя тем самым риски нарушения социализации подрастающего поколения [4].

Большинство подростков, у которых имеется девиантное поведение, из неблагополучных семей. На развитие отклоняющегося поведения оказывает влияние неблагополучная социальная среда. На протяжении многих лет учёные и практики различных областей знаний всегда уделяли повышенное внимание вопросам выявления, коррекции и профилактики девиантного поведения. Девиантное поведение не только разрушает личность, но и представляет серьёзную угрозу социальной стабильности [2]. Ключевой задачей системы образования и психологической службы становится своевременная профилактика отклонений, особенно у подростков из дисфункциональных семей [4]. Большинство подростков

с девиантным поведением воспитываются в неблагополучной социальной среде, что подтверждается исследованиями последних лет [5, 6].

Методы исследования.В исследовании приняли участие 50 подростков (две группы по 25 человек). Использовались следующие методики: Шкала самооценки тревожности Спилбергера – Ханина; Опросник уровня агрессивности Басса -Дарки (адаптация А.А. Хвана и др.); Методика склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А.Н. Орла; Тест – опросник «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалёва; Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан; Методика Дембо – Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан).

Статистическая обработка включала описательную статистику, коэффициент корреляции Спирмена и критерий Манна – Уитни. Перед корреляционным анализом выполнена проверка нормальности распределения с помощью критерия Шапиро – Уилка ($p<0,05$), что обосновало применение непараметрических методов.

По методике Спилбергера – Ханина средние значения по общей выборке составили 47,2 балла (ситуативная тревожность) и 51,3 балла (личностная тревожность), что превышает нормативный порог в 45 баллов. Межгрупповые различия отсутствуют ($p>0,05$) (таблица 1)

Таблица 1

Показатели ситуативной и личностной тревожности (Спилбергер – Ханин)

Группа	Ситуативная тревожность (баллы)	Личностная тревожность (баллы)
Экспериментальная (n=25)	46,89 ± 7,1	51,8 ± 6,89
Контрольная (n=25)	47,48 ± 6,49	50,9 ± 7,47
Общая выборка (n=50)	47,2 ± 6,8	51,3 ± 7,2
U – критерий Манна – Уитни (p)	298,5 (p=0,74)	302,0 (p=0,81)

Для более углублённого изучения структуры тревожных проявлений применялась методика А.М. Прихожан (форма Б, ориентированная на возрастную группу от 13 до16 лет). Полученные первичные баллы были преобразованы в стеновые оценки с учётом половозрастных нормативов.

По методике Прихожан наиболее высокие показатели зафиксированы по шкале самооценочной тревожности – 8,7 стена. Школьная тревожность составила 7,9 стена, межличностная – 7,6 стена (таблица 2). У 24% обследованных выявлена магическая тревожность выше 8 стенов.

Таблица 2

Показатели личностной тревожности (Прихожан)

Шкала	Экспериментальная группа (n=25)	Контрольная группа (n=25)	Общая выборка (n=50)	U (p)
Школьная тревожность	7,8 ± 1,9	8,0 ± 1,8	7,9 ± 1,8	294,95 (p=0,68)
Самооценочная тревожность	8,6 ± 2,1	8,8 ± 2,0	8,7 ± 2,0	289,5 (p=0,58)
Межличностная тревожность	7,5 ± 2,3	7,7 ± 2,2	7,6 ± 2,2	302,5 (p=0,82)
Магическая тревожность	6,7 ± 2,4	6,9 ± 2,5	6,8 ± 2,4	307,95 (p=0,90)

По опроснику Басса – Дарки средний индекс агрессивности составил 26,3 балла (норма 21±4), индекс враждебности – 9,8 балла (норма 6,5–7±3). У 72% подростков зафиксировано превышение индекса агрессивности выше 25 баллов. Показатель «чувство вины» – 5,3 из 9 баллов (таблица 3).

Таблица 3

Показатели агрессивности и враждебности (Басс – Дарки), баллы

Шкала	Экспериментальная группа (n=25)	Контрольная группа (n=25)	Общая выборка (n=50)	U (p)
Физическая агрессия	6,3 ± 2,2	6,5 ± 2,0	6,4 ± 2,1	291,0 (p=0,62)
Косвенная агрессия	5,1 ± 2,4	5,3 ± 2,3	5,2 ± 2,3	293,4 (p=0,67)
Раздражение	7,1 ± 2,1	7,3 ± 2,0	7,2 ± 2,0	286,5 (p=0,53)
Негативизм	3,8 ± 1,7	3,9 ± 1,6	3,8 ± 1,6	307,0 (p=0,87)
Обида	6,7 ± 2,0	6,9 ± 1,9	6,8 ± 1,9	282,99 (p=0,48)
Подозрительность	5,5 ± 2,1	5,4 ± 2,2	5,4 ± 2,1	311,5 (p=0,93)
Вербальная агрессия	8,0 ± 2,3	8,2 ± 2,2	8,1 ± 2,2	276,5 (p=0,40)
Чувство вины	5,2 ± 2,0	5,4 ± 2,1	5,3 ± 2,0	288,97 (p=0,56)

Шкала	Экспериментальная группа (n=25)	Контрольная группа (n=25)	Общая выборка (n=50)	U (p)
Индекс агрессивности	26,1 ± 5,1	26,5 ± 4,9	26,3 ± 5,0	292,0 (p=0,63)
Индекс враждебности	9,7 ± 3,0	9,9 ± 2,9	9,8 ± 2,9	283,7 (p=0,50)

По опроснику СОП (А.Н. Орел) наиболее выражены склонность к игнорированию норм (63,2 Т -балла), готовность к деликвентному поведению (61,5) и предрасположенность к агрессии (60,8) (таблица 4).

Таблица 4

Показатели склонности к отклоняющемуся поведению (СОП), Т -баллы

Шкала	Экспериментальная группа (n=25)	Контрольная группа (n=25)	Общая выборка (n=50)	U (p)
Преодоление норм и правил	63,0 ± 6,5	63,4 ± 6,2	63,2 ± 6,3	300,5 (p=0,78)
Аддиктивное поведение	57,8 ± 7,1	58,1 ± 6,9	57,9 ± 7,0	303,7 (p=0,83)
Самоповреждающее поведение	58,7 ± 6,9	59,1 ± 7,0	58,9 ± 6,9	292,5 (p=0,64)
Агрессия и насилие	60,5 ± 7,4	61,0 ± 7,1	60,8 ± 7,2	289,0 (p=0,58)
Волевой контроль эмоций	58,5 ± 5,6	58,3 ± 5,8	58,4 ± 5,7	314,0 (p=0,95)
Деликвентное поведение	61,2 ± 8,0	61,8 ± 7,6	61,5 ± 7,8	288,0 (p=0,55)

По методике Дембо – Рубинштейн средний уровень притязаний – 82,5 балла (норма 60–89), уровень самооценки – 51,4 балла (у 38% ниже 45). Разрыв между притязаниями и самооценкой – 31,1 балла (норма 8–22), что указывает на внутриличностный конфликт.

Корреляционный анализ (Спирмен) выявил значимые связи (таблица 5). Проверка нормальности с помощью критерия Шапиро – Уилка показала, что распределение большинства показателей отличается от нормального ($p<0,05$), что обосновывает применение непараметрической статистики.

Таблица 5

Значимые корреляции (Спирмен, r)

Переменные	r	p
Личностная тревожность – Индекс агрессивности	0,57	<0,01
Самооценочная тревожность – Самоповреждающее поведение	0,64	<0,01
Уровень самооценки – Индекс враждебности	-0,54	<0,01
Самооценочная тревожность – Делинквентное поведение	0,49	<0,01
Уровень самооценки – Личностная тревожность	-0,61	<0,01

Полученные корреляции указывают на системный характер нарушений, где тревожность, сниженная самооценка и неблагоприятная семейная среда выступают факторами, усиливающими агрессивные и делинквентные тенденции.

Результаты констатирующего блока подтвердили наличие у подростков из дисфункциональных семей ярко выраженных психологических особенностей, создающих предпосылки для отклоняющегося поведения: высокий уровень тревожности (как личностной, так и ситуативной), повышенная агрессивность и враждебность, неадекватная самооценка с разрывом между притязаниями и реальным самовосприятием, склонность к преодолению норм и делинквентному поведению, а также выраженная социально – педагогическая запущенность.

Отсутствие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами на данном этапе позволило в дальнейшем оценить эффективность профилактической программы с использованием танцевально – двигательной терапии.

Литература

1. Деулин Д.В. Социально-психологическая характеристика несовершеннолетних правонарушителей / Д.В. Деулин // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2022. – № 1. – С. 20–27. – DOI 10.24412/2658–638X-2022–1–20–27.
2. Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. – М.: Академия, 2020. – 288 с.
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: Юрайт, 2019. – 290 с.
4. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. – М.: Академический проект, 2018. – 736 с.
5. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения. – М.: Владос, 2016. – 351 с.
6. Ениколопов С.Н. Агрессия и агрессивность // Вопросы психологии. – 2017. – № 5. – С. 38–49.

Prevention of deviant behavior of adolescents from dysfunctional families

Krylova V.S.
Faculty of Extreme Psychology, Master's student
Moscow State University of Psychology
and Education (Moscow, Russia)
e-mail: varvarochkakrylova1415@gmail.com

Annotation. The article examines the problem of increased anxiety, low self-esteem, and aggressiveness in adolescents with a tendency to deviant behavior who grow up in dysfunctional families. The results of an empirical study (n=50) are presented, including data on the methods of Spielberger-Khanin, Parishioners, Bass-Darki, SOP (A.N. Orel), Kovalev, Dembo-Rubinstein. Significant correlations between anxiety, self-esteem, and aggressive/delinquent tendencies have been identified. The necessity of preventive programs with elements of dance and movement therapy is substantiated.

Keywords: deviant behavior, adolescents, dysfunctional family, anxiety, aggression, self-esteem, prevention

Представления о специфике воспитательной практики матерей у девочек-подростков с риском нарушения пищевого поведения

Кузнецова А.А.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: anna.kuznetsova26@mail.ru

Кочетова Ю.А.
кандидат психологических наук, заведующая кафедрой «Возрастная психология им. профессора Л.Ф. Обуховой», факультета «Психология образования»
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: juliya25@mail.ru

Ключевые слова: девочки-подростки, риск нарушений пищевого поведения, воспитательные практики матерей, принятие, контроль, образ тела

В работе рассмотрены представления девочек-подростков о воспитательных практиках матерей, теоретические модели риска нарушений пищевого поведения (РПП), а также роль материнского контроля, строгости и принятия в формировании телесного образа, что позволило систематизировать психологические механизмы риска РПП в диаде «мать–дочь».

Новизна исследования заключается в переходе от анализа глобальной семейной дисфункции к изучению операционализируемых параметров материнского воспитания. Показывается, что ключевым фактором риска РПП выступает не гиперконтроль, а дефицит принятия, последовательности и авторитетности матери. Впервые для выборки девочек-подростков установлено, что телесная тревога предсказывается сочетанием низкого принятия и низкого контроля.

Целью исследования было выявить, описать и проанализировать представления о специфике воспитательной практики матерей у девочек-подростков с риском РПП.

Общая гипотеза исследования:

Существует связь между представлениями о специфике воспитательной практики матерей и риском нарушений пищевого поведения у девочек-подростков.

Частные гипотезы:

1. Существуют различия в представлениях о воспитательной практике матерей у девушек-подростков с разной выраженностью РПП.

2. Показатели отношений с матерью вносят значимый вклад в выраженность риска РПП.

Диагностический комплекс включал методики:

1. EAT-26 (D. Garner, P. Garfinkel, адаптация О.А. Скугаревского) – диагностика риска нарушений пищевого поведения.
2. BSQ-34 (P. Cooper) – оценка обеспокоенности формой тела.
3. «Взаимодействие родитель–ребенок» (Подросток о матери) (И.М. Марковская, 1998) – восприятие воспитательных практик матери.

Для проверки гипотез использовались методы математико-статистического анализа: описательная статистика, U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена и пошаговый регрессионный анализ в программе IBM SPSS Statistics 26.

Основные полученные результаты:

Первичная диагностика показала, что в обследованной выборке девочек-подростков присутствует значительная доля респонденток с риском нарушения пищевого поведения, выявленным по опроснику EAT-26. Еще более распространенным феноменом оказалась высокая обеспокоенность формой тела по методике BSQ-34, которая фиксируется у большего числа девочек. Это подтверждает, что неудовлетворенность телом является более широким, доклиническим явлением, предшествующим развернутой симптоматике расстройств питания.

При анализе восприятия воспитательных практик матерей по методике И.М. Марковской в целом по выборке обнаруживается амбивалентная картина: на фоне высокого уровня принятия, сотрудничества и удовлетворенности отношениями значительная часть девочек отмечают высокий контроль и строгость со стороны матери.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа показателей отношений с матерью у девушек подростков с разной выраженностью РПП

	Девушки-подростки без риска РПП		Девушки-подростки с риском РПП		U	p
	M	SD	M	SD		
Нетребовательность-требовательность	54,00	22,39	52,78	27,21	593,500	0,672
Мягкость-строгость	52,86	24,08	63,06	28,16	501,000	0,134
Автономность-контроль	60,57	25,31	57,50	27,81	585,500	0,604
Эмоц.дистанция-Близость	73,71	23,40	57,78	34,32	477,500	0,074
Отвержение-Принятие	86,57	14,13	64,72	31,49	392,000	0,005

	Девушки-подростки без риска РПП		Девушки-подростки с риском РПП		U	p
	M	SD	M	SD		
Нет сотрудничества-Сотрудничество	75,71	24,65	66,11	29,88	499,000	0,125
Несогласие-Согласие	73,71	17,84	68,61	18,54	522,000	0,193
Непоследовательность-Последовательность	83,43	24,61	62,50	37,52	432,000	0,015
Авторитетность	73,43	17,48	52,50	32,37	403,000	0,008
Удовлетворенность отношениями	76,57	22,74	54,17	32,81	387,500	0,005

Сравнение двух групп (девочек-подростков без риска РПП и с риском РПП) позволило выявить статистически значимые различия по шкалам «Отвержение–принятие», «Непоследовательность–последовательность», «Авторитетность матери» и «Удовлетворенность отношениями». Группа без риска характеризуется высокими (превышающими нормативный диапазон) показателями принятия, последовательности, авторитетности и удовлетворенности, тогда как группа с риском демонстрирует средние, достоверно более низкие значения по этим параметрам. По шкале «Эмоциональная дистанция–близость» различия выражены на уровне тенденции.

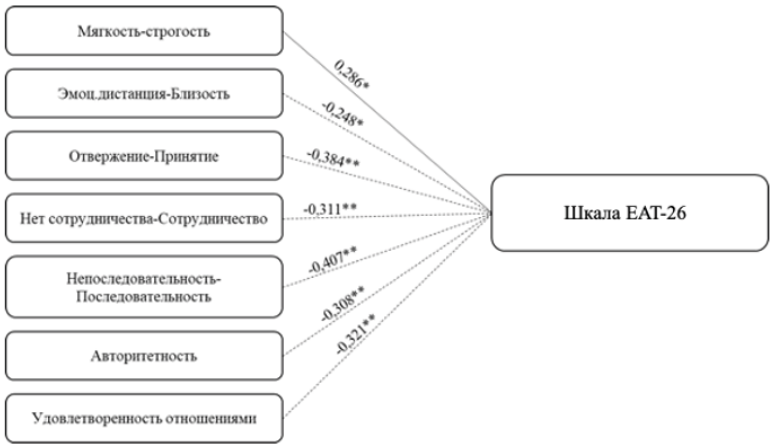


Рис. 2 Значимые связи показателей отношений с матерью у девушек-подростков с показателем шкалы EAT-26

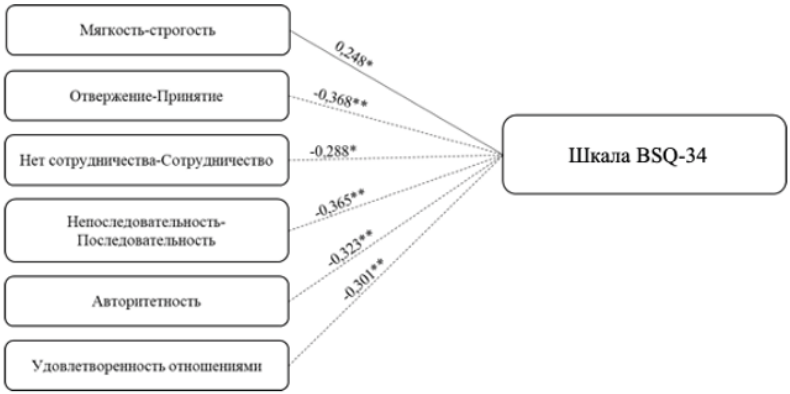


Рис. 3 Значимые связи показателей отношений с матерью у девушек-подростков с показателем шкалы BSQ-34

Корреляционный анализ выявил значимые связи между показателями отношений с матерью и риском нарушений пищевого поведения (EAT-26), а также уровнем обеспокоенности формой тела (BSQ-34). Для обеих зависимых переменных обнаружены отрицательные корреляции с принятием, последовательностью, сотрудничеством, авторитетностью и удовлетворенностью отношениями, а также положительная корреляция со строгостью. Соответственно, чем выше строгость матери, тем выше риск РПП и телесной тревоги, и наоборот, чем выше принятие, последовательность, авторитетность и удовлетворенность, тем ниже эти показатели.

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа для зависимой переменной «EAT-26» (R2=0,163; F=13,436; p<0,001)

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	т	p
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	31,323	4,761		6,579	<0,001
	Отвержение-Принятие	-0,218	0,059	-0,404	-3,665	<0,001

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа для зависимой переменной «BSQ-34» (R2=0,258; F=15,793; p<0,001)

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	т	p
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	149,819	14,054		10,660	<0,001
	Отвержение-Принятие	-0,698	0,176	-0,432	-3,974	<0,001
2	(Константа)	197,038	22,857		8,621	<0,001
	Отвержение-Принятие	-0,934	0,192	-0,578	-4,854	<0,001

Регрессионный анализ позволил определить уникальные предикторы риска. Для зависимой переменной EAT-26 единственным статистически значимым предиктором выступила шкала «Отвержение–принятие»: низкое принятие матерью (воспринимаемое отвержение) является наиболее сильным прогностическим фактором риска нарушения пищевого поведения. Для зависимой переменной BSQ-34 модель включила два предиктора: принятие и контроль. Причем контроль вошел в модель с отрицательным знаком, что интерпретируется как протективный эффект: более высокий материнский контроль ассоциирован с более низкой обеспокоенностью формой тела.

Выводы:

1. 31% выборки имеет риск РПП, 49% – высокую обеспокоенность формой тела.
2. Девочки с риском РПП значимо ниже оценивают принятие, последовательность, авторитетность и удовлетворённость отношениями с матерью (при сходном уровне контроля).
3. Строгость матери положительно связана с риском РПП и телесной тревогой.
4. Принятие – единственный универсальный предиктор риска РПП (EAT-26).
5. Для телесной тревоги (BSQ-34) значимы дефицит принятия + дефицит контроля.
6. Общая гипотеза подтверждена полностью, частные – подтверждены/подтверждены частично.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта Ю.А.Кочетову.

Литература

1. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5–242.
2. Назаренко, А.В. Расстройства пищевого поведения у девочек-подростков: клиника, диагностика, терапия // Российский психиатрический журнал. – 2015. – № 3. – С. 45–52.
3. Скугаревский О.А. Нарушения пищевого поведения. – Минск: БГМУ, 2007. – 132 с.
4. Bowlby, J. Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment. – New York: Basic Books, 1969. – 428 p.
5. Main, M., Kaplan, N., Cassidy, J. Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation // Monographs of the Society for Research in Child Development. – 1985. – Vol. 50 (1/2). – P. 66–104.

Perceptions of the specifics of mothers' educational practices in adolescent girls at risk of eating disorders

Kuznetsova A.A.
PhD student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: anna.kuznetsova26@mail.ru

Kochetova Y.A
PhD in Psychology, Head of the Department
"Age Psychology named after Professor L.F. Obukhova"
Faculty of "Psychology of Education", Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education "Moscow State University
of Psychology and Education" FGBOU VO MGPPU,
Moscow, Russian Federation
e-mail: juliya25@mail.ru

Keywords: adolescent girls, risk of eating disorders, maternal parenting practices, acceptance, control, body image

Ресурсы и риски психологической безопасности личности в гибридной образовательной среде

Купчик К.В.
аспирант,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3080-1901
e-mail: kupchikkv@gmail.com

Аннотация. В работе рассматриваются ресурсы и риски психологической безопасности личности студентов в условиях гибридной образовательной среды. Проанализированы современные подходы к пониманию гибридного обучения, выявлены ключевые психологические проблемы, связанные с цифровизацией образования, и определены ресурсы психологической безопасности личности, способствующие поддержанию академической успеваемости студентов вузов.

Ключевые слова: гибридная образовательная среда, психологические ресурсы, психологические риски, психологическая безопасность личности, гибридная образовательная среда, студенты

Цифровая трансформация высшего образования, привела к широкому распространению гибридных моделей обучения, сочетающих очное взаимодействие с использованием цифровых инструментов и дистанционных платформ. Гибридная образовательная среда, понимаемая как полноценный формат обучения [7], открывает новые возможности образования, но одновременно порождает комплекс психологических проблем, требующих изучения. В нашей работе **поднимается проблема** нарушения психологической безопасности личности, возникающая в условиях цифровизации образования, а также проблема ресурсов психологической безопасности личности, делающих возможным эффективное усвоение материала образовательном процессе. **Целью данной работы** является анализ ресурсов и рисков психологической безопасности личности студента в гибридной образовательной среде, что является актуальным для разработки эффективных стратегий психолого-педагогического сопровождения.

Научная новизна исследования заключается в интегративном рассмотрении гибридной образовательной среды, в отличии от изучения гибридной образовательной среды с точки зрения ее «технических характеристик», акцент смещён на риски и ресурсы психологической безопасности личности в смешанном формате обучения. Работа создана

с опорой на современные эмпирические данные отечественных и зарубежных авторов, включая работы Екимовой В.И., Литвиновой А.В., Березиной Т.Н., Михалкин Н.В., Бурнаевой Е.М., Вайндорф-Сысоевой М.Е., Медведевой Л.Г., Худяковой Т.Л., Kumar C. и других.

Методологическую основу исследования составили следующие научные подходы: субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна позволил проанализировать активность самого студента в гибридной среде, экопсихологический подход В.И. Панова применялся для изучения взаимодействия личности и образовательной среды в условиях цифровизации, ресурсная концепция стресса С. Хобфолла, в которой ресурсы определяются как то, что является значимым для человека и помогает ему адаптироваться в сложных жизненных ситуациях.

В качестве основных **методов исследования** выступили: теоретический анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблемам гибридного обучения, ресурсов и рисков психологической безопасности личности в условиях цифровизации, метод систематизации и обобщения – для выделения ключевых рисков и ресурсов, сравнительно-сопоставительный анализ эмпирических данных, представленных в современных исследованиях (работы Авезова А.А., Бурнаевой Е.М., Вайндорф-Сысоевой М.Е., Корж Н.В., Мариновой Т.Ю., Медведевой Л.Г., Kumar C. и других).

Гибридная образовательная среда представляет собой современный подход к образовательному процессу, который сочетает в себе очные занятия и онлайн-форматы, что позволяет объединять преимущества живого общения и потенциал цифровых технологий [7]. Современными исследователями выделяются характерные черты цифровизации процесса обучения – персонализированность, применение цифровых технологий и цифровых инструментов, сочетание онлайн-обучения и массовых открытых образовательных онлайн-курсов, использование платформенных решений, направленность процесса обучения на достижение цели в цифровой образовательной среде [3]. Анализ публикаций позволяет выделить основные преимущества гибридной модели: расширение доступа к образованию, персонализацию образовательных траекторий, экономию временных и материальных ресурсов, развитие навыков самоорганизации и цифровой грамотности. Вместе с тем фиксируются и существенные риски, связанные с изменением характера межличностного взаимодействия, увеличением когнитивной нагрузки и угрозами психологической безопасности [1].

Образовательная среда в условиях цифровизации характеризуется активным внедрением цифровых инструментов, которые, с одной стороны, расширяют дидактические возможности, а с другой – создают

новые источники рисков психологической безопасности личности. Березина Т.Н. и Литвинова А.В. подчёркивают, что психологически безопасная образовательная среда должна способствовать переживанию субъектом подлинных эмоций и минимизировать действие негативных эмоциональных состояний [5]. Михалкин Н.В., в свою очередь, выделяет различные виды безопасности образовательной среды и подчёркивает роль культуры студенческих коллективов как фактора, противодействующего деструктивным влияниям [8].

Гибридная образовательная среда, не смотря на активное внедрение в настоящее время и массовый опыт применения имеет неоднозначную оценку со стороны научного сообщества. Переход к гибридному формату сопровождается рядом **рисков** психологической безопасности личности, которые могут негативно сказываться на успеваемости и субъективном благополучии студентов [3].

Снижение социальной вовлечённости и психологической защищённости. Одним из значимых рисков гибридного обучения выступает снижение уровня референтности образовательной среды для учащихся и удовлетворённости основными характеристиками взаимодействия. Худякова Т.Л., отмечает, что обучение в условиях внедрения цифровых образовательных технологий влияет на субъективную оценку состояния защищённости. Косвенные и прямые угрозы психологической безопасности связаны с деятельностью как в виртуальной среде в целом, так и в цифровой образовательной среде в частности [9].

Когнитивные риски и цифровая усталость. Цифровизация образовательного пространства порождает когнитивные риски, включая снижение концентрации внимания, информационную перегрузку и цифровую усталость. Особую значимость приобретает проблема защищённости личности студентов от влияния деструктивных факторов глобальной информационной среды [4].

Академическая прокрастинация и интернет-зависимость. Современные исследования показывают, что цифровизация образовательной среды создаёт дополнительные стрессоры, связанные с необходимостью адаптации к виртуальному обучению без привычного присутствия в аудиториях [6]. Цифровые отвлечения в процессе смешанного обучения оказывают значительное негативное влияние на психическое здоровье и академическую успеваемость [10].

Эмоциональное выгорание и тревожность. Различные форматы обучения в смешанной образовательной среде могут приводить к повышению уровня тревожности, что, в свою очередь, влияет на успеваемость студентов. Худякова Т.Л. и соавторы выделяют риски в области физического и психологического здоровья, связанные с внедрением цифровых образовательных технологий [9].

Наряду с рисками, гибридная образовательная среда актуализирует определённые **ресурсы** психологической безопасности личности, способствующие успешной адаптации и успеваемости.

Эмоциональный интеллект и саморегуляция. В качестве ключевых ресурсов психологической безопасности личностной в цифровой образовательной среде рассматриваются эмоциональный интеллект, мотивация, целеполагание и рефлексия. Развитые навыки саморегуляции позволяют студентам эффективнее справляться с вызовами гибридного формата и поддерживать оптимальное функциональное состояние.

Мотивация и открытость опыту. Исследование влияния гибридных форматов обучения на студентов показало, что значимыми факторами успешности выступают мотивация обучающихся и открытость новому опыту. Студенты с высокой внутренней мотивацией демонстрируют большую вовлечённость и лучшие академические результаты в смешанной среде [2].

Коллективная культура как ресурс. Михалкин Н.В. и соавторы подчёркивают, что культура студенческих коллективов выступает значимым условием формирования безопасного образовательного пространства. Коллективные формы деятельности, даже в условиях цифровизации, способствуют развитию социальных навыков и чувства принадлежности, что способствует снижению рисков психологической безопасности личности [8].

Заключение. Проведённый анализ показывает, что гибридная образовательная среда представляет собой сложный психологический феномен, сочетающий значительные возможности для личностного развития с комплексом рисков. Ключевыми рисками психологической безопасности личности выступают снижение социальной вовлечённости, академическая прокрастинация, интернет-зависимость, эмоциональное выгорание и когнитивные риски. В то же время ресурсами психологической безопасности личности, способствующими успешной адаптации и успеваемости студентов вуза, являются эмоциональный интеллект, внутренняя мотивация, развитые навыки саморегуляции и коллективная культура.

Благодарности. Автор благодарит за помощь научного руководителя В.И. Екимову.

Литература

1. Авезов А.А. Преимущества и потенциальные риски цифровой трансформации образования // Вестник науки и образования. 2025. № 2 (157)-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-

potentsialnye-riski-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya (дата обращения: 15.03.2026).
2. Бурнаева Е.М. Влияние гибридных форматов обучения на академическую успеваемость, мотивацию и вовлеченность студентов в условиях цифровой образовательной среды высшей школы // МНКО. 2025. № 6 (115). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-gibridnyh-formatov-obucheniya-na-akademicheskuyu-uspevaemost-motivatsiyu-i-vovlechennost-studentov-v-usloviyah-tsifrovoy (дата обращения: 15.03.2026).
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л., Кудрявцева Л.А. Модель методики гибридного обучения в цифровой образовательной среде технического вуза: теоретическое обоснование, разработка и апробация // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 121–140. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-121-140
4. Корж Н.В., Кожеуров Д.С. Особенности цифровой адаптации современной молодежи // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2025. № 4. С. 21–33. DOI: 10.21685/2072-3016-2025-4-2
5. Литвинова А.В., Березина Т.Н., Балан И. Психологическая безопасность образовательной среды: проблемы, ресурсы, профилактика: монография. -М.: Русайнс, 2022. – 272 с.
6. Маринова Т.Ю., Феоктистова С.В. Факторы, влияющие на проявление академической прокрастинации студентов в условиях цифровизации обучающей среды // Вестник практической психологии образования. – 2025. – Т. 22, № 2. – С. 148–164.
7. Медведева Л.Г., Надеждина Е.Ю. Смешанный и гибридный форматы обучения иностранным языкам в современных образовательных реалиях // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2025. Вып. 6 (242). С. 174–182. https://doi.org/10.23951/1609-624X-2025-6-174-182
8. Михалкин Н.В. Воздействие культуры студенческих коллективов на формирование безопасной среды в образовательных учреждениях // Педагогика. – 2024. – № 3. – С. 87–92.
9. Худякова Т.Л., Гридяева, Л.Н., Клепач, Ю.В., Петросянц, В.Р.Риски психологической безопасности личности в условиях внедрения цифровых образовательных технологий на этапе профессионального обучения. // Национальный психологический журнал. 2022. № 4., 132–143. doi: 10.11621/npj.2022.0412
10. Kumar C., K.B. Digital distractions during blended learning and its negative repercussions: an empirical analysis // Asian Association of Open Universities Journal. –2024. – № 1. – P. 1–18.

Resources and risks of psychological safety of an individual in a hybrid educational

Kupchik K.V.
PhD student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3080-1901
e-mail: kupchikkv@gmail.com

Keywords: hybrid educational environment, psychological resources, psychological risks, psychological safety of the individual, hybrid educational environment, students

Самоактивация и психологическое благополучие взрослых: теоретический анализ

Мальцева А.М.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: maltsevaam@fdomgppu.ru

Ключевые слова: самоактивация, психологическое благополучие, взрослость, личностные ресурсы, самодетерминация, проактивность, агентивность

Научная новизна работы заключается в систематизации теоретических представлений о сравнительно новом для отечественной психологии конструкте «самоактивация» и выявлении его концептуальных связей с многомерной моделью психологического благополучия К. Рифф применительно к периоду взрослости. Впервые самоактивация рассматривается не изолированно, а в контексте зарубежных аналогов (самодетерминация, проактивность, агентивность), что позволяет обосновать её роль как универсального ресурса поддержания благополучия в зрелом возрасте.

Рассматриваемая проблема. В условиях высокой неопределенности и цифровизации вопросы сохранения психологического благополучия взрослых выходят на первый план. Однако недостаточно изученным остается характер связи между внутренней способностью личности к произвольной активации (самоактивацией) и различными аспектами психологического благополучия у людей, находящихся на пике социальной и профессиональной активности. Большинство исследований фокусируются на студенческих выборках, тогда как специфика проявления этих феноменов у взрослых остается малоисследованной областью.

Используемый подход к решению. Теоретико-методологическую основу составили: концепция самоактивации личности М.А. Одинцовой и Н.П. Радчиковой (трехфакторная структура: самостоятельность, физическая активация, психологическая активация); теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана; конструкт проактивности (proactivity) М. Фрезе и Т. Джаджа, агентивность (agency), или субъектность в рамках социально-когнитивной теории А. Бандуры, эвдемонистическая модель психологического благополучия К. Рифф (шесть компонентов: самопринятие, автономия, компетентность, личностный рост, позитивные отношения, цель в жизни); а также возрастные периодизации взрослости (Э. Эриксон, Г. Крайг, Л.А. Головей). Применялись методы теоретического анализа, синтеза, обобщения и классификации научной литературы.

Основные полученные результаты:

1. Самоактивация представляет собой многомерный личностный конструкт, включающий психологическую, физическую составляющие и самостоятельность, и выступает внутренним ресурсом произвольной активности личности.
2. В зарубежной психологии близкими аналогами самоактивации являются самодетерминация, проактивность и агентивность, что подтверждает теоретическую обоснованность конструкта.
3. Период взрослости (особенно ранняя и средняя взрослость) характеризуется максимальной социальной и профессиональной активностью, что делает его ключевым для исследования внутренних ресурсов.
4. Теоретический анализ позволил установить концептуальные параллели между компонентами самоактивации и психологического благополучия: самостоятельность ↔ автономия, физическая активация ↔ компетентность, психологическая активация ↔ личностный рост и цель в жизни. Эти связи позволяют рассматривать самоактивацию как потенциальный ресурсный предиктор психологического благополучия взрослых, что создаёт основу для последующей эмпирической верификации.
5. Для эмпирической верификации взаимосвязи обоснован выбор «Методики самоактивации личности» (Одинцова, Радчикова) и «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Шевеленковой и Фесенко.

Благодарности. Автор выражает благодарность научному руководителю М.А. Одинцовой за ценные рекомендации и помощь в подготовке теоретического обзора.

Литература

1. Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Разработка методики самоактивации личности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 58. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/article/view/316 (дата обращения: 15.01.2026).
2. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
3. Bandura, A. Social cognitive theory: An agentic perspective / A. Bandura // Asian Journal of Social Psychology. – 1999. – Vol. 2, no. 1. – P. 21–41.
4. Ryff, C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff, C.L.M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69, no. 4. – P. 719–727.
5. Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: The Guilford Press, 2017. 756 p.

Self-activation and psychological well-being of adults: a theoretical analysis

Maltseva A.M.
Student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: maltsevaam@fdomgppu.ru

Keywords: self-activation, psychological well-being, adulthood, personal resources, self-determination, proactivity, agency

Формирование осознанного профессионального выбора у подростков с умственной отсталостью

Малышева О.В.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: Olha0487@mail.ru

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, умственная отсталость, подростки, профориентация, осознанный выбор, трудовые пробы

Профессиональное самоопределение подростков с нарушением интеллекта сопряжено с комплексом специфических трудностей, обусловленных особенностями их психофизического развития: недостаточностью абстрактно-логического мышления, узостью кругозора, незрелостью мотивационной сферы и несформированностью механизмов рефлексии. Несмотря на реализацию ФГОС и программ трудового обучения в коррекционных школах, процесс формирования осознанного выбора профессии у данной категории обучающихся часто остается стихийным. Выпускники оказываются психологически не готовы к самостоятельной трудовой жизни, что ведет к профессиональной дезадаптации. **Проблема** исследования заключается в преодолении разрыва между формированием узких трудовых навыков и развитием профессионального самосознания.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения «Мой профессиональный путь», направленную на формирование осознанного выбора будущей профессии у подростков с нарушением интеллекта.

Методология и методы. Теоретической основой выступили концепции профессионального самоопределения Е.А. Климова и Н.С. Пряжникова, культурно-историческая теория Л.С. Выготского, а также современные подходы к карьерной адаптивности (M. Savickas). Исследование включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Выборка: 25 подростков с умственной отсталостью (F70–F71) 14–15 лет на базе КОУ РА «Коррекционная школа-интернат» (г. Горно-Алтайск). Диагностический комплекс включал: методику ДДО Е.А. Климова, опросник мотивов А.А. Кибирева, анкету «Ориентация» И.Л. Соломина, а также ЦТО А.М. Эткинда. Статистическая обработка проведена с помощью U-критерия Манна-Уитни и Т-критерия Вилкоксона.

Результаты. На констатирующем этапе выявлены специфические особенности профессионального самоопределения подростков

с наоушением интеллекта по сравнению с нормотипичными сверстниками: доминирование внешних мотивов выбора профессии (материальные – 5,44; престижные – 4,84), низкий уровень познавательной активности (7,64 балла против 13,72 у нормы) и ориентация на наглядно-действенные типы профессий («Человек-техника» – 3,48; «Человек-природа» – 3,48). Статистически значимые различия выявлены по всем шкалам ($p < 0,001$).

В ходе формирующего эксперимента апробирована авторская программа «Мой профессиональный путь» (36 занятий, включающих модули: «Профессии, которые нас кормят», «Рукотворные профессии», «Профессии заботы», а также систему профессиональных проб и ведение портфолио). Все подростки с нарушением интеллекта (25 человек) были разделены на экспериментальную группу (ЭГ, n=12) и контрольную группу (КГ, n=13). После реализации программы в ЭГ произошли статистически значимые изменения: снижение внешних мотивов (с 7,0 до 4,5 баллов, $p \leq 0,01$), увеличение внутренних индивидуально значимых мотивов (с 4,0 до 6,5 баллов, $p \leq 0,01$) и внутренних социально значимых мотивов (с 3,0 до 5,5 баллов, $p \leq 0,01$). В КГ значимых изменений не зафиксировано ($p > 0,05$). Кроме того, у участников ЭГ расширился профессиональный кругозор: выросла направленность на типы «Человек-человек» (с 8,0 до 11,0 баллов, $p \leq 0,01$) и «Человек-художественный образ» (с 6,5 до 9,5 баллов, $p \leq 0,01$), а также повысилась направленность на творческие профессии (с 6,5 до 10,0 баллов, $p \leq 0,01$). Качественный анализ показал, что ключевым фактором эффективности стало использование инструмента «портфолио профессиональных проб», позволившего материализовать рефлексию и сформировать реалистичный «образ Я в профессии».

Научная новизна заключается в разработке и эмпирической проверке модели интеграции визуальной поддержки (пиктограммы, социальные истории), контекстных трудовых проб и рефлексивного портфолио для формирования осознанного выбора у подростков с нарушением интеллекта.

Заключение. Результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что систематическая профориентационная работа, включающая развитие познавательной активности, эмоционально-ценностного отношения к труду и рефлексии, способствует трансформации внешней мотивации во внутреннюю и формированию осознанного профессионального выбора. Предложенная технология может быть рекомендована к внедрению в систему профориентационной работы коррекционных школ и центров реабилитации.

Благодарности. Авторы выражают благодарность научному руководителю – кандидату педагогических наук, доценту А.Ю. Коджаспирову за ценные методические рекомендации, поддержку и помощь в организации исследования, а также администрации и педагогическому коллективу Казенного образовательного учреждения Республики Алтай «Коррекционная школа-интернат» (г. Горно-Алтайск) за содействие в проведении эмпирического исследования и создание условий для апробации программы «Мой профессиональный путь».

Литература

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2019. – 304 с.
2. Пряжников Н.С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники. – М.: ВАКО, 2020. – 288 с.
3. Соломина Е.Н. Профессиональная ориентация обучающихся с умственной отсталостью // Коррекционная педагогика. 2022. № 4. С. 12–19.
4. Savickas M.L. Career Construction Theory and Counseling Model // Career Development and Counseling. 2021. P. 165–200.
5. Малышева О.В. Формирование осознанного выбора будущей профессии у подростков с умственной отсталостью: магистерская диссертация. – М.: МГППУ, 2026. – 120 с.

Formation of an informed choice of future profession in adolescents with mental retardation

Malysheva O.V.
Master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: Olha0487@mail.ru

Взаимосвязь предэкзаменационного стресса и осознанной саморегуляции у подростков в период подготовки к сдаче ОГЭ

Мельникова Н.В.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: melnikova.school29@yandex.ru

Ключевые слова: предэкзаменационный стресс, осознанная саморегуляция, стрессоустойчивость, ОГЭ, экзамен, ресурс

В условиях системы школьного образования экзаменационные испытания приобретают всё более высокую значимость, становясь ключевым фактором влияния предэкзаменационного стресса на выпускников. Так особую уязвимость демонстрируют старшеклассники, для которых экзамен совпадает с кризисным периодом личностного развития, характеризующимся эмоциональной лабильностью, формированием идентичности и продолжающимся развитием саморегуляторных функций. Наложение внешних стрессоров – социального давления, высоких ожиданий со стороны родителей и педагогов – на внутреннюю психологическую неустойчивость создаёт комплексную проблему, где предэкзаменационный стресс рискует перерасти в деструктивный дистресс. Это чревато не только снижением академических результатов, но и долгосрочными негативными последствиями для психического здоровья и образовательного будущего подростков. [1]

Были проведены многочисленные исследования по изучению влияния процедуры экзамена на эмоциональное состояние подростков вызывающий стресс и тревожность, такими авторами как: Льдоковой Г.М., Панфиловым А.Н., Чибисовой М.Ю., Гапоновой С.А. и Дятловой К.Д., Домахина А.А., Такиеуллиной И.П., Мальцевой А.В., Шкуриной Д.В. и Березиной А.Б. Макарова Е.А., Мищенко В.И., Щербатых Ю.В. и д.р.

Основной проблемой в исследованиях является то, что, феномены психологической готовности к экзаменам и навыки саморегуляции изучаются изолированно, а ключевой вопрос об их согласованности и взаимном влиянии в условиях предэкзаменационного стресса часто остаётся нераскрытым.

Актуальность изучения данной проблематики обусловлена необходимостью перехода от утверждения факторов негативного влияния предэкзаменационного стресса к выявлению конкретных внутренних механизмов, которые лежат в основе индивидуальных различий при стрессоустойчивости подростков. В частности, требуется глубокая

проработка потенциала, направленного на развитие навыков саморегуляции как ключевого внутреннего ресурса и для выработки устойчивости к предэкзаменационному стрессу у подростков. Далее исследуя это взаимодействие, мы сможем объяснить целый механизм возникновения стресса, что дополнит научные представления в этой области и позволит создать более индивидуализированные программы психолого-педагогического сопровождения. Таким образом, поддержка будет нацелена не на временное снятие напряжения, а на развитие устойчивого умения справляться с трудностями, что пригодится не только на экзаменах, но и в будущей жизни. [2]

Представлены материалы исследования, цель выявить взаимосвязь предэкзаменационного стресса и осознанной саморегуляции у подростков в период подготовки к сдаче ОГЭ. В исследовании приняли участие 59 подростков 9-х классов на базе МАОУ МО Динской район СОШ № 29, из них 25 девушек и 34 юноши, в возрасте от 14 до 15 лет (средний возраст 15 лет).

Для проведения эмпирического исследования о взаимосвязи предэкзаменационного стресса и осознанной саморегуляции у подростков в период подготовки к сдаче ОГЭ предлагается использовать следующие методики: 1) Опросник подверженности экзаменационному стрессу (Ю.Б. Гуревич), данный опросник определяет степень выраженности экзаменационного стресса и подверженности ему; 2) Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020». Анкета позволяет оценить развитие осознанной саморегуляции у подростков и составить профиль их стилистических особенностей, которые последовательно проявляются в различных видах произвольной деятельности и жизненных ситуациях.

По результатам исследования, проведенного с использованием опросника Ю.Б. Гуревича «Подверженность экзаменационному стрессу», 46% – 27 подростков выявлен низкий уровень стресса, 32% – 19 подростков выявлен средний уровень стресса и 22% – 13 подростков выявлен высокий уровень стресса. Анализ ответов опросника показывает результат, что у подростков с высоким уровнем стресса наблюдается низкая мотивация, проявляющаяся в чрезмерной ориентации на оценки в ущерб внутреннему спокойствию, отсутствие саморегуляции в стрессовых ситуациях, потеря контроля над психическими процессами и повышенная чувствительность к внешним воздействиям. Кроме того, они демонстрируют низкий социально-психологический критерий, характеризующийся выраженной зависимостью эмоционального состояния от мнений окружающих и сниженным эмоциональным и физиологическим благополучием. Это отражается в острой физической реакции

на стресс и склонности к хронической тревожности. Данные показатели указывают на значительно выраженный уровень стресса среди подростков в предэкзаменационный период. [3]

И ходя из результатов в исследовании были выделены две группы участников: Группа 1 с уровнем предэкзаменационного стресса ниже среднего, состоящая из 27 подростков; Группа 2 с уровнем предэкзаменационного выше среднего, состоящая из 32 подростков. В ходе исследования было решено провести отдельный анализ для каждой из двух групп.

Для оценки способности подростков планировать свои действия, проявлять гибкость и настойчивость, добиваться своих целей, особенно в период экзаменов и в зависимости от подверженности экзаменационному стрессу, мы провели исследование с применением опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» для измерения осознанной саморегуляции. [5]

Таблица 2

Результаты статистического анализа (ССПМ 2020)

Статистический анализ (ССПМ-2020)	группа 1		Разница средних	группа 2		Манн-Уитни U		
	Среднее	SD		Среднее	SD	U	p	
Общий уровень саморегуляции	3.69	0.320	0.92	2.77	0.360	15.5	<.001	p <0,001
Планирование целей	3.88	0.677	1.50	2.31	0.354	22.0	<.001	p <0,001
Моделирование условий	3.96	0.260	0.58	3.38	0.714	198	<.001	p <0,001
Программирование действий	3.47	0.771	-0.02	3.49	0.690	416	0.806	p> 0,05
Оценивание результатов	2.90	0.847	0.70	2.20	0.427	230	0.002	p <0,01
Гибкость	3.36	0.613	0.88	2.48	0.367	108	<.001	p <0,001
Надежность	3.75	0.654	1.84	1.91	0.418	23	<.001	p <0,001
Настойчивость	4.14	0.367	0.49	3.65	0.701	232	0.002	p <0,01

Сравнение профилей саморегуляции подростков с низким и высоким уровнем стресса, через проведенное исследование, выявляет не количественные различия по отдельным шкалам, а скорее качественно различные формы осознанной саморегуляции.

В группе с низким уровнем стресса саморегуляция характеризуется как частично сформированная. Планирование, моделирование, программирование и оценивание находятся на среднем уровне. Гибкость требует больших усилий и связана с тревожностью, но не приводит к дезорганизации. Настойчивость развита высоко, а надёжность – на среднем уровне. Главная характеристика этой группы заключается в том, что система саморегуляции функционирует без существенных нарушений, но ее эффективность в стрессовых ситуациях ограничена

инерцией корректирующих процессов и истощением волевых ресурсов. Подростки сохраняют критическое мышление и самоконтроль, но их гибкость и надежность требуют внешнего подкрепления.

В группе с высоким уровнем стресса картина кардинально иная. Интегральный уровень саморегуляции значительно снижен. Наибольшие дефициты наблюдаются в планировании, оценивании и гибкости. Надежность показала самый низкий результат, это указывает на дестабилизацию системы саморегуляции в условиях стресса. Единственный относительно сохранный процесс – это настойчивость, которой, однако, не хватает регуляторной поддержки в виде планирования, оценивания и гибкости. В стрессовой ситуации эта настойчивость приводит не к адаптивному поведению, а скорее к жесткому упрямству и истощению.

Таким образом, решающее различие между группами заключается в целостности системной организации саморегуляции. В группе с низким уровнем стресса регуляторные процессы, хотя и не автоматизированы, сохраняют свои связи и позволяют достигать целей. В группе с высоким уровнем стресса эти связи нарушаются, так настойчивость не имеет связи с планированием и оцениванием, где незначительна надежность. Полученные результаты подтверждают то, что сознательная саморегуляция – это не сумма индивидуальных навыков, а системное качество, и именно этот недостаток делает подростков уязвимыми к стрессу во время экзаменов. [4]

Результаты подтверждают, что предэкзаменационный стресс, у подростков тесно связан с осознанными характеристиками саморегуляции. Это подчеркивает о необходимости введения в программы психологической поддержки при профилактики предэкзаменационного стресса развития устойчивых навыков целеполагания, адекватного понимания ситуации и повышения саморегуляции, особенно для подростков с высоким уровнем предэкзаменационного стресса.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в консультации и сопровождении данного исследования научного руководителя проекта А.В. Литвинову.

Литература

1. Алдакимова О.В. Работа психолога по преодолению экзаменационного стресса у старшеклассников / О.В. Алдакимова, В.А. Волобуев, А.Г. Шворников // Norwegian Journal of Development of the International Science. – 2023. – № 115. – С. 34–37. – DOI 10.5281/zenodo.8298159.
2. Батыршина А.Р. Динамика стресса учащихся в условиях подготовки и сдачи ОГЭ и ЕГЭ: постановка проблемы / А.Р. Батыршина, Т.М. Иванова // Гуманизация образования. – 2019. – № 6. – С. 125–137. – DOI: 10.24411/1029-3388-2019-10074.

3. Иванова И.П. Стрессоустойчивость старшеклассников и ее характеристика // Приоритетные направления психолого-педагогической деятельности в современной образовательной среде: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Йошкар-Ола, 2021. С. 136–142.
4. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю. Стресс, осознанная саморегуляция и экзаменационная успешность у студентов инженерных вузов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2025. Т. 48. № 2. С. 284–304. – DOI: 10.11621/LPJ-25-21.
5. Моросанова В.И., Филиппова Е.В. Изучение регуляторных основ психологической успешности учащихся на экзамене // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: психология и педагогика. 2009. № 4. С. 37–43. – ID: 13034123.

Features of psychological defense mechanisms and coping strategies in high school students with different levels of pre-exam stress

Melnikova N.V.
Master's student
Faculty of Extreme Psychology
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: natali-melnikova.school29@yandex.ru

Keywords: pre-exam stress, conscious self-regulation, stress resistance, OGE, exam, resource

Снижение симптомов эмоционального выгорания матерей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью

Миронова А.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: anzhelika-psy@yandex.ru

Эмоциональное выгорание у матерей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, является одной из наиболее острых психологических и социальных проблем специальной психологии. Интеллектуальная недостаточность относится к стойким нарушениям когнитивных функций. Дети с интеллектуальной недостаточностью требуют постоянного ухода и специализированной поддержки. Воспитание ребёнка с особенностями развития требует от родителей постоянной включенности, эмоциональной стабильности и физических сил.

По данным статистики, в России в 2023 году насчитывается около 1 миллиона детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), значительная часть из которых имеет интеллектуальные нарушения. Такие дети требуют не только образовательной, но и повседневной помощи, включая поддержку в социализации, реабилитации и обучении базовым навыкам. Эта категория детей требует особого подхода в воспитании и обучении, что приводит к высоким физическим и эмоциональным затратам со стороны родителей. Исследование факторов, влияющих на снижение эмоционального выгорания, и разработка эффективных программ психологической поддержки являются актуальной задачей, имеющей большое значение для практической психологии.

Изучением эмоционального выгорания занимались многие отечественные ученые и специалисты, (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, Э.Ф. Зеер, и многие другие).

Несмотря на растущее внимание к проблеме эмоционального выгорания, вопросы профилактики и коррекции этого состояния у матерей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, остаются недостаточно изученными. Это делает исследование актуальным как в научном, так и в практическом аспектах.

Цель исследования: выявить факторы снижения эмоционального выгорания матерей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, разработать и апробировать программу психологического сопровождения матерей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью.

Качественно-количественный анализ результатов исследования снижения симптомов эмоционального выгорания матерей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, показал, что существуют особенности эмоционального выгорания и родительского отношения к детям у матерей обеих исследуемых групп.

Таблица 1

Сравнительный анализ родительских установок матерей нормотипичных детей и матерей детей с интеллектуальной недостаточностью по результатам первичного тестирования

Шкалы	Группы (средние ранги)		U	p
	нормотипичные дети	дети с интеллектуальной недостаточностью		
Зависимость от семьи	17,39	23,05	142	0,122
Ощущение самопожертвования	15,36	24,7	105,5	0,011*
Семейные конфликты	18,47	22,16	161,5	0,312
Сверхавторитет родителей	17,25	23,16	139,5	0,108
Неудовлетворенность ролью хозяйки	20,08	20,84	190,5	0,837
Безучастность мужа	18,97	21,75	170,5	0,448
Доминирование матери	17,64	22,84	146,5	0,152
Несамостоятельность матери	23,89	17,73	137	0,078
Вербализация	22,33	19	165	0,358
Партнерские отношения	23,19	18,3	149,5	0,181
Развитие активности ребенка	18,78	21,91	167	0,392
Уравненные отношения	21,22	19,91	185	0,720
Раздражительность	16,61	23,68	128	0,054
Излишняя строгость	18,97	21,75	170,5	0,451
Уклонение от контакта	17,94	22,59	152	0,205
Чрезмерная забота	16,31	23,93	122,5	0,035*
Подавление воли	18,83	21,86	168	0,404
Опасение обидеть	18,53	22,11	162,5	0,325
Исключение внутрисемейных влияний	15,78	24,36	113	0,019*
Подавление агрессивности	15,31	24,75	104,5	0,010*
Подавление сексуальности	16,97	23,39	134,5	0,077
Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка	13,81	25,98	77,5	0,001**
Стремление ускорить развитие ребенка	16,03	24,16	117,5	0,022*

*Примечание: ** – различия значимы на уровне $p \leq 0,01$; * – различия значимы на уровне $p \leq 0,05$.*

Показано, что для матерей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, характерно наличие: чувства самопожертвования в роли матери; конфликтов в семьях; неудовлетворенности ролью хозяйки дома; не включенности мужей в семейные дела; полной зависимости и несамостоятельности.

По отношению к детям их отличительными характеристиками можно считать: раздражительность и вспыльчивость; суровость и излишнюю строгость; чрезмерную заботу;

стремление подавить волю ребенка, его агрессивность и сексуальность; опасение обидеть; исключение внесемейных влияний; попытки ускорить развитие ребенка.

Выявлено, что все исследуемые симптомы и факторы эмоционального выгорания присутствуют у матерей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью.

Результаты повторного обследования свидетельствуют о снижении у матерей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, показателей всех симптомов и фаз эмоционального выгорания.

Таблица 2

Сравнительный анализ родительских установок матерей детей с интеллектуальной недостаточностью до и после воздействия

Шкалы	Сдвиги			Среднее значение		z	p
	отрицат.	положит.	без изм.	до	после		
Зависимость от семьи	0	0	22	10,182	10,182	0,000	1,000
Ощущение самопожертвования	0	0	22	12,182	12,182	0,000	1,000
Семейные конфликты	0	0	22	13,000	13,000	0,000	1,000
Сверхавторитет родителей	0	0	22	13,409	13,409	0,000	1,000
Неудовлетворенность ролью хозяйки	0	0	22	12,682	12,682	0,000	1,000
Безучастность мужа	0	0	22	12,546	12,546	0,000	1,000
Доминирование матери	0	0	22	12,136	12,136	0,000	1,000
Несамостоятельность матери	0	0	22	15,091	15,091	0,000	1,000
Вербализация	0	0	22	16,136	16,136	0,000	1,000
Партнерские отношения	0	0	22	12,591	12,591	0,000	1,000
Развитие активности ребенка	0	0	22	13,546	13,546	0,000	1,000
Уравненные отношения	0	0	22	14,864	14,864	0,000	1,000
Раздражительность	20	0	2	11,046	8,318	-3,979	0,000**
Излишняя строгость	0	0	22	12,955	12,955	0,000	1,000

Шкалы	Сдвиги			Среднее значение		z	p
	отрицат.	положит.	без изм.	до	после		
Уклонение от контакта	19	0	3	10,409	8,546	-3,872	0,000**
Чрезмерная забота	20	0	2	10,727	8,409	-3,949	0,000**
Подавление воли	22	0	0	12,636	8,727	-4,600	0,000**
Опасение обидеть	0	0	22	12,955	12,955	0,000	1,000
Исключение внутрисемейных влияний	20	0	2	11,455	8,136	-4,128	0,000**
Подавление агрессивности	0	0	22	12,046	12,046	0,000	1,000
Подавление сексуальности	0	0	22	11,591	11,591	0,000	1,000
Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка	0	0	22	10,864	10,864	0,000	1,000
Стремление ускорить развитие ребенка	0	0	22	11,136	11,136	0,000	1,000

*Примечания: ** – сдвиг значим на уровне p≤0,01.*

Обнаружено снижение показателей матерей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, и таких родительских установок, как: «Раздражительность», «Уклонение от контакта», «Чрезмерная забота», «Подавление воли» и «Исключение внутрисемейных влияний».

Таблица 3

Матрица корреляций показателей эмоционального выгорания и родительских установок матерей детей с интеллектуальной недостаточностью (после воздействия)

	Напряжение	Резистенция	Истощение	Эмоциональное выгорание
Зависимость от семьи	-0,098	-0,077	-0,099	-0,111
Ощущение самопожертвования	0,304	0,149	0,218	0,369
Семейные конфликты	-0,001	0,486*	0,505*	0,390
Сверхавторитет родителей	0,141	0,239	0,230	0,292
Неудовлетворенность ролью хозяйки	0,396	0,458*	0,737**	0,679**
Безучастность мужа	0,519*	0,634**	0,605**	0,727**
Доминирование матери	-0,189	0,012	0,053	-0,085
Несамостоятельность матери	0,291	0,148	0,024	0,176
Вербализация	0,190	-0,226	0,012	0,086
Партнерские отношения	0,163	0,292	0,329	0,194

	Напряжение	Резистенция	Истощение	Эмоциональное выгорание
Развитие активности ребенка	0,265	0,314	0,468*	0,433*
Уравненные отношения	-0,013	0,199	0,277	0,148
Раздражительность	0,532*	0,131	0,177	0,427*
Излишняя строгость	0,267	0,613**	0,725**	0,693**
Уклонение от контакта	0,211	0,145	0,351	0,247
Чрезмерная забота	0,071	0,037	0,016	0,131
Подавление воли	0,108	0,034	0,020	0,100
Опасение обидеть	0,393	0,100	0,100	0,300
Исключение внутрисемейных влияний	-0,174	0,112	-0,162	-0,104
Подавление агрессивности	0,208	-0,169	0,017	0,033
Подавление сексуальности	-0,218	0,012	-0,231	-0,281
Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка	0,123	0,329	0,299	0,332
Стремление ускорить развитие ребенка	-0,028	0,261	0,290	0,197

Примечание: ** – корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$; * – корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$.

Установлено, что основными факторами, влияющими на формирования у матерей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, эмоционального выгорания можно считать: неудовлетворенность ролью хозяйки, безучастность мужа, излишнюю строгость, раздражительность и стремление развить активность ребенка.

Доказана эффективность разработанной и апробированной программы по снижению симптомов эмоционального выгорания у матерей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью.

Литература

1. Бойко, В.В. Психоэнергетика: [источники психической энергии, эмоционально-энергетическое воздействие, психологический комфорт и защита, правила эмоционального поведения] / В.В. Бойко. – Москва [и др.]: Питер, 2008. – 409 с. табл.; 21 см.; ISBN 978-5-91180-760-3 (В пер.)
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 299 с. – (Профессиональная практика). – ISBN 978-5-534-08627-0.

3. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 332 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-11695-3.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 395 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-10225-3.
5. Маллер, А.Р. Дети с нарушением интеллекта: социально-трудовая адаптация [Текст]: учебно-методическое пособие / А.Р. Маллер. – Самара: Современные образовательные технологии, 2010. – 207 с.; 24 см. – (Образование через всю жизнь. Серия).; ISBN 978-5-91780-015-8.

Reducing the symptoms of emotional burnout in mothers raising children with intellectual disabilities

Mironova A.A.
undergraduate
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia
e-mail: anzhelika-psy@yandex.ru

Представления о проблемном поведении приемного ребенка у кандидатов в замещающие родители

Мохова Е.В.
студент,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: elzmokhova@yandex.ru

Авакян Т.В.
кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: avakyantv@mgppu.ru

Ключевые слова: проблемное поведение, приемная семья, приемный ребенок

Проблема жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, остается одной из приоритетных задач социальной политики России. Несмотря на стремление к семейному устройству, существует риск возвратов приемных детей в государственные учреждения, что является травматичным опытом как для ребенка, так и для замещающей семьи. Исследования показывают, что одной из основных причин распада замещающей семьи является проблемное поведение приемного ребенка, однако, основным фактором выступает не столько факт наличия самого поведения, сколько то, как оно воспринимается замещающими родителями и какие стратегии совладания ими избираются [3]. Формирование адекватных представлений о проблемном поведении на этапе подготовки кандидатов в замещающие родители является ключевым элементом профилактики вторичного сиротства [1].

Недостаточно изученным остается вопрос о том, как именно кандидаты в замещающие родители концептуализируют понятие «проблемное поведение» до момента принятия ребенка в семью. Диффузные и нереалистичные ожидания могут приводить к росту стресса у замещающих родителей и повышать риск отказа от воспитания приемного ребенка при столкновении с реальными поведенческими трудностями [5]. В связи с этим изучение содержания представлений кандидатов в замещающие родители о проблемном поведении приемного ребенка, а также возможной связи этих представлений с собственным детским опытом в родительской семье представляется научно и практически значимым вопросом. Научная новизна заключается в выявлении возможной связи представлений о проблемном поведении приемного ребенка с опытом, полученным кандидатами в их собственной родительской

семье. В данном контексте проводилось сопоставление требований к поведению, предъявлявшихся кандидатам в детстве, и требований, которые они намерены предъявлять приемному ребенку, с использованием сочетания качественного и количественного анализа данных.

Данные собирались у обучающихся в Школе приемных родителей ГБУ ЦССВ «Наш дом» (Москва). Всего опрошено 83 кандидата в замещающие родители в возрасте 35–50 лет. Сбор данных осуществлялся при помощи авторской анкеты, разработанной психологами ЦССВ Ю.В. Евстратовой и О.А. Русаковской. Анкета содержала 8 вопросов открытого типа, разделенных на два блока. Первый блок направлен на выявление представлений кандидатов в замещающие родители о проблемном поведении хи трудностях в воспитании. Второй блок исследует представления о воспитании, включая опыт собственной родительской семьи (методы поощрения и наказания, предъявляемые требования). Обработка данных включала качественный анализ (кодировка ответов по смысловым темам и лингвистическим конструкциям) и количественный анализ методами математической статистики с использованием программы STATISTICA (тест на независимость с использованиемен критерия согласия хи-квадрата Пирсона, уровень значимости $p<0,05$).

Были выделены смысловые темы, отражающие представления кандидатов в замещающие родители о проблемном поведении. Все темы были разделены на две категории: представления, связанные с особенностями проявлений самого ребенка, и представления, определяемые через особенности самих родителей. Среди тем, относящихся к ребенку, доминирующей оказалась тема «Поведение ребенка» (воровство, агрессия, непослушание и т.д.), которая встретилась в ответах 74% респондентов. Часто встречались темы «Контакт со стороны ребенка» (замкнутость, игнорирование) – 28% и «Эмоции ребенка» (истерики, обиды) – 27%. Темы, касающиеся нравственности, образования и проблем самих родителей, встречались значительно реже.

При анализе лингвистических конструкций, используемых для описания проблемного поведения, наиболее часто кандидаты использовали слова «агрессия» (19% при определении понятия, 29% при описании трудностей), «истерика» (8% и 23% соответственно), «ложь» (10% и 15%), «воровство» (12%) и «непослушание» (17%). Примечательно, что при описании поведения, с которым труднее всего справиться, частота упоминания эмоционально заряженных конструкций (агрессия, истерика) возрастает.

Статистический анализ выявил значимые закономерности в структуре представлений кандидатов. Установлено, что представления о непосредственно поведенческих проблемах тесно связаны с проблемами

контакта со стороны ребенка. Кандидаты, выделяющие тему «Поведение ребенка», статистически значимо чаще выделяют и тему «Контакт со стороны ребенка» при определении самого трудного поведения (p=0,017), самых серьезных опасений (p<0,001) и определении понятия «проблемное поведение» (p=0,006). Это указывает на то, что для кандидатов нарушение коммуникации и отказ от взаимодействия воспринимаются как неотъемлемая часть проблемного поведения, что согласуется с данными о важности привязанности в замещающих семьях [2].

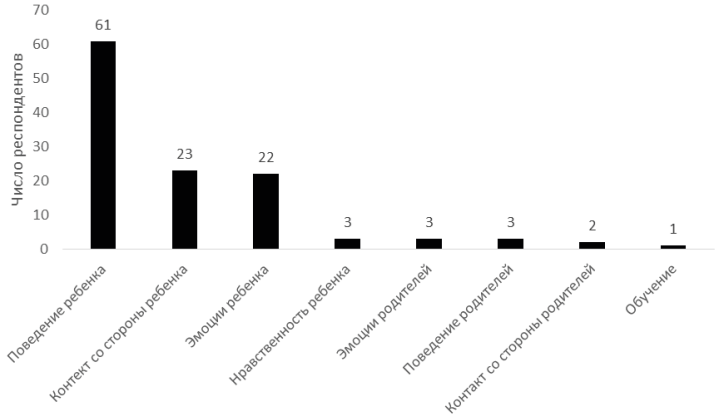


Рис. 1. Определение проблемного поведения кандидатами в замещающие родители

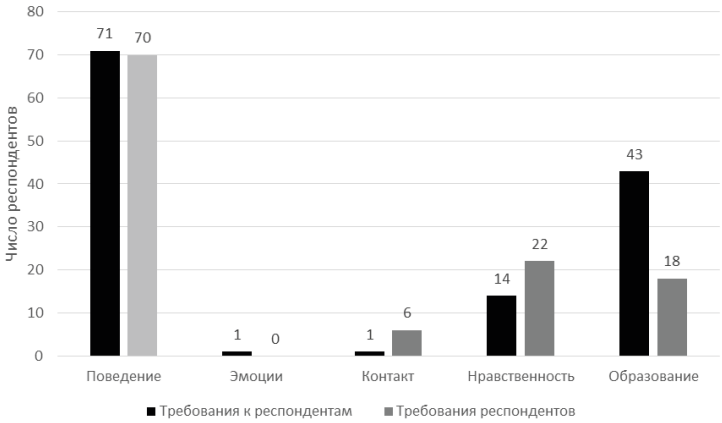


Рис. 2. Требования к поведению ребенка (смысловые темы)

При сопоставлении требований к поведению, предъявлявшихся кандидатам в их детстве, и требований, которые они намерены предъявлять приемному ребенку, выявлены следующие тенденции. Требования непосредственно к поведению (режим, обязанности) остаются стабильно высокими (86% в своем детстве против 84% планируемых). Требования к образованию снижаются (52% в своем детстве против 22% планируемых). Требования к особенностям контакта и нравственным характеристикам кандидаты намерены предъявлять чаще, чем предъявляли им в детстве.

Статистически значимая связь обнаружена между требованиями нравственности в детстве и требованием уважения к окружающим со стороны приемного ребенка ($p<0,001$): кандидаты, от которых в детстве требовали соблюдения нравственных норм, чаще намерены требовать уважения от приемного ребенка.

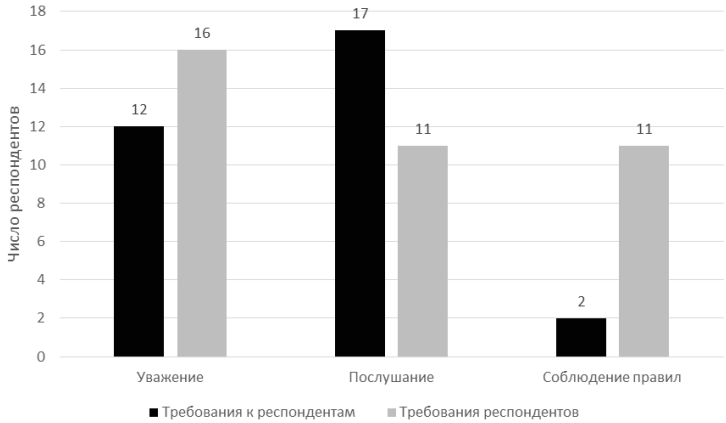


Рис. 3. Требования к поведению ребенка (лингвистические конструкции)

Анализ восприятия воспитательных приемов родительской семьи показал наличие закономерностей между детским опытом и текущими представлениями. Кандидаты, определяющие трудное поведение через проблемы контакта со стороны ребенка, наиболее желательным поощрением в детстве считали социальное поощрение (совместные дела, общение) ($p=0,035$). Кандидатам, которым сложнее всего справляться с эмоциональными проблемами ребенка, в детстве больше всего боялись наказания эмоционального характера (крик, обида родителей) ($p=0,041$).

Отдельно стоит отметить, что представления кандидатов носят достаточно абстрактный характер, особенно в вопросах нравственности и требований к поведению. Часто встречаются формальные ответы («быть добрым, хорошим»), не соотносимые с конкретными поведенческими проявлениями. Это может свидетельствовать о недостаточной сформированности представлений о специфике развития приемных детей и возможной идеализации ожиданий. Отсутствие в ответах темы отношений приемного ребенка с кровной семьей может указывать на недооценку кандидатами важности этого аспекта для адаптации ребенка. Выявленные связи между детским опытом поощрений/наказаний и текущими трудностями в восприятии поведения ребенка подчеркивают влияние транслируемых из поколения в поколение воспитательных стратегий на формирование родительской компетентности [5].

Таким образом, представления кандидатов в замещающие родители о проблемном поведении преимущественно фокусируются на внешних поведенческих проявлениях и проблемах контакта, которые статистически значимо связаны между собой. Кандидаты склонны давать неконкретные ответы при описании проблемного поведения, что может указывать на необходимость углубления программ подготовки в части конкретизации ожиданий от приемного ребенка и рефлексии собственного детского опыта.

Благодарности. Авторы благодарят психолога ГБУ ЦССВ «Наш дом» О.А. Русаковскую за предоставление данных для анализа, декана факультета консультативной и клинической психологии МГППУ А.Б. Холмогорову за помощь в экспертной оценке формулировок смысловых тем в рамках качественного анализа.

Литература

1. Махнач А.В., Зимина М.А., Подколзина Н.С. Руководство для ведущих Программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей. – М.: Изд-во «Содействие», 2023. – 367 с.
2. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
3. Brown J.D., Bednar L.M. Foster parent perceptions of placement breakdown // Children and Youth Services Review. 2006. № 28(12). P. 1497–1511.
4. Григорова Т.П., Крюкова Т.Л. Особенности отношений привязанности между детьми и родителями в замещающих семьях и их совладающее поведение // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 3. С. 121–127.

5. Жуйкова Е.Б. Воспитание приемного ребенка: от мотивации и ожиданий – к становлению отношений в семье // Новые психологические исследования. 2021. Т. 1, № 3. С. 48–78.

Representations of problem behavior in a foster child among candidates for substitute parents

Mohova E.V.
student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: elzmokhova@yandex.ru

Avakyan T.V.
PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: avakyantv@mgppu.ru

Keywords: problem behavior, adoptive family, adopted child

Социальная компетентность у старших подростков с разным типом субъективного восприятия домашней среды

Муратова В.В.
студент 2 курса магистратуры
факультет Дистанционного обучения
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: muratovavv@fdomgppu.ru

Гурова Е.В.
профессор кафедры психологии и педагогики факультета
дистанционного обучения дистанционного обучения,
кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: gurovaev@fdomgppu.ru

Ключевые слова: домашняя среда, релевантность домашней среды, социальная компетентность, подростки

В современных условиях нестабильности пространство дома играет особую роль. Дом, понимаемый как физическое убежище, является еще и важной смыслообразующей конструкцией. Ведь именно в контексте повседневности происходит формирование и трансляция ценностей и идентичности, а также складываются основные модели социального взаимодействия. Однако, в современной науке фактор влияния физической домашней среды изучен крайне мало. В психологической науке традиционно подчеркивается роль семейных отношений, но материально-пространственный контекст дома остается за рамками изучения. Для подростка дом становится не только местом удовлетворения базовых потребностей, но и «полигоном» для отработки автономии, самопрезентации и установления личных границ. Персонализация пространства и уважение к приватности со стороны взрослых являются критическим условием для позитивного самоотношения и развития субъектности. Таким образом, релевантная потребностям подростка домашняя среда выступает важным ресурсом для формирования социальной компетентности.

В отечественной науке традиции социальная компетентность определяется как единство ценностно-мотивационного, когнитивного и операционально-поведенческого компонентов, подчеркивается роль субъективной активности и рефлексии в процессе развития социальной компетентности. Анализ литературы позволил выделить

четыре основных компонента социальной компетентности подростка: когнитивный (знание о социуме), личностно-регулятивный ценностно-мотивационный (ответственность, саморегуляция, ценности), поведенческий (навыки и барьеры во взаимодействии) и рефлексивно-оценочный (осознание собственных качеств и паттернов поведения. Феномен «социальная компетентность» раскрывается в трудах М.И.Лукьяновой, Н.В.Калининой, И.А. Зимней, В.Н. Куницыной. Домашняя среда понимается как сложный многомерный феномен и его содержание наиболее раскрыто в концепции «Дружественности домашней среды» С.К. Нартовой-Бочавер. Автор вводит понятие «личностная релевантность домашней среды», отражающий ее соответствие потребностям обитателя, и раскрывает его через параметры управляемости, ресурсности, самопрезентации, эргономичности, отчужденности, пластичности, историчности. По нашим предположениям, данная характеристика домашней среды обладает субъективной значимостью для персонализации, идентификации и развития компетенций у ее обитателей.

В связи с этим проблема взаимосвязи параметров социальной компетентности и субъективного восприятия домашней среды старшими подростками является актуальной и требует дополнительных эмпирических исследований. Тем самым поможет ответить на практически значимый вопрос: какие критерии домашней среды благотворно сказываются на формировании социальной компетентности подростка.

В качестве методов исследования использовались: Опросник «Личностная релевантность домашней среды» (Нартова-Бочавер С.К. и др), «Оценки коммуникативных и организаторских склонностей старшеклассников КОС-1» (Синявский В.В., Федоришин Б.А.), «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (Бойко В.В.), «Диагностика ценностных ориентаций старшеклассников» (Лукьянова М.И., Калинина Н.В.), «Шкала социального интеллекта ТРОМСО» (Сильвер Д., Мартинуссен М., Даль Т., в адаптации Шевелева В.В.). А также был респондентам предлагалось в свободной форме ответить на 11 вопросов о индивидуально жилом пространстве. Вопросы нами объединены в 3 смысловых блока: «Пространство как отражение идентичности», «Пространство автономии и границ», «Пространство психологического благополучия».

Экспериментальную выборку составили подростки из России и Беларуси в возрасте 14–17 лет (103 человека).

На основании кластерного анализа выделены две группы старших подростков, различающихся по типу субъективного восприятия домашней среды (ДС): «Релевантное восприятие ДС» (n=53) и «Нерелевантное восприятие ДС» (n=50). Статистическая значимость различий

между кластерами пподтверждена однофакторным дисперсионным анализом (ANOVA). Наибольшие межгрупповые различия выявлены по общему показателю «Личностной релевантности ДС» ($F=129,37$, $p<0,001$) и «Ресурсность ДС» ($F=124,02$, $p<0,001$), исключение составил параметр «Историчность ДС», значения которого в группах не различались ($F=1,55$, $p>0,05$).

Анализ социобиографических данных показал, что распределение по кластерам статистически не связано с полом и возрастом, местом обучения и количеством детей в семье. В то же время, обнаружены значимые различия по составу семьи и условиям проживания. Подростки из полных семей ($\chi^2=7,034$; $p=0,030$) и имеющие отдельную комнату ($\chi^2=9,223$; $p=0,010$) достоверно чаще относятся к группе «Релевантное восприятие ДС».

Корреляционный анализ Пирсона выявил широкий спектр значимых взаимосвязей. Личностная релевантность ДС является значимым ресурсом для развития компонентов социальной компетентности (таб.1).

Таблица 1

Значимые взаимосвязи параметров социальной компетентности и субъективного восприятия домашней среды

	ЛРДС-общий	**Управление ДС**	**Ресурсность ДС**	**Самопрезентация ДС**	**Эргономичность ДС**	**Отчужденность ДС**	**Пластичность ДС**
Коммуникативные склонности	,361**	,248*	,325**	,295**	,334**	0,147	,315**
Организаторские склонности	,464**	,315**	,482**	,530**	,418**	,428**	,456**
Неумение управлять эмоциями, «дозировать» их	-,273**	-,283**	-,278**	-0,162	-,249*	-0,165	-,296**
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	-,313**	-,253*	-,299**	-,346**	-,276**	-,231*	-,254**
Доминирование негативных эмоций	-,280**	-,221*	-,267**	-,261**	-,324**	-,213*	-,222*
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	-,238*	-0,176	-,292**	-,361**	-0,171	-,233*	-,239*

	ЛРДС-общий	Управление ДС	Ресурсность ДС	Самопрезентация ДС	Эргономичность ДС	Отчужденность ДС	Пластичность ДС
Общий по эмоциональные барьеры в общении	-,371**	-,301**	-,379**	-,374**	-,366**	-,294**	-,337**
Познание как ценность	,391**	,367**	,375**	,427**	,353**	,340**	,317**
Я-ценность	,459**	,371**	,416**	,480**	,464**	,367**	,378**
Другой-ценность	,245*	,237*	,238*	,253**	,195*	0,166	,262**
Общественно-полезная деятельность	,316**	,303**	,324**	,287**	,294**	,288**	,262**
Ответственность как ценность	,230*	,200*	0,188	,246*	,221*	0,181	0,162
Обработка социальной информации	,200*	,195*	0,184	0,163	0,168	,323**	,270**
Социальные навыки	-,232*	-,205*	-,345**	-,240*	-0,119	-,210*	-,285**

*Примечания: * p < 0,05; ** p < 0,01.*

Обнаружены положительные корреляции между параметрами домашней среды и коммуникативными/организаторскими способностями подростков. Наиболее тесная связь организаторских качеств отмечается с возможностями самопрезентации в пространстве дома (r=0,530, p≤0,01) и ощущением ресурсности личного пространства (r=0,482, p≤0,01). Ключевым результатом нашего исследования является выраженная эмоционально-регуляторная функция ДС: все параметры релевантности ДС отрицательно коррелируют эмоциональными барьерами в общении. Таким образом, мы можем сделать вывод: среда, соответствующая потребностям подростка, способствует развитию саморегуляции и снижает трудности в общении.

Ценностно-смысловая сфера также тесно связана с характеристиками жилого пространства. Наиболее значимые взаимосвязи мы наблюдаем по параметрам: «Я-ценность» и «Самопрезентация ДС» (r=0,480, p≤0,01); «Познание как ценность» и «Личностная релевантность ДС общий» (r=0,391, p≤0,01), «Другой как ценность и «Самопрезентация ДС» (r=0,253, p≤0,01). Следует отметить, что взаимосвязи «Ответственности как ценности» с показателями домашней среды выражены не так сильно: Наибольшая корреляция наблюдаетя по показателям

«Самопрезентации ДС» (r=0,246, p≤0,05). Таким образом можно утверждать, что домашняя среда скорее помогает формулировать позитивное самоотношений, чувство собственной значимости и ДС общий» положительно связаны со «Способностью к обработке социальной информации» (r=0,200, p≤0,05), но отрицательно с «Социальными навыками» (r= – 0,232, p≤0,05). Что можно проинтерпертировать как то, что подросток дома скорее рефлексирует, нежели отыгрывает социальные роли.

Наше исследование показало, что личностная релеватность домашнейс среды выступает значительным ресурсом социальной компетентности у старших подростков. Полученные результаты обосновывают необходимость целенаправленного психолого-педагогического просвещения родителей о значении персонализации пространства и предоставления подростку автономии в организации пространства своей комнаты.

Литература

1. Лукьянова, М.И. Психологические аспекты развития социальной компетентности школьников: монография / М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2003. – 208 с. – ISBN 978-5-7432-0415-2.
2. Нартова-Бочавер С.К., Бочавер А.А., Дмитриева Н.С., Резниченко С.И. Дом как жизненная среда человека: психологическое исследование. Монография / Отв. ред. С.К. Нартова-Бочавер. М.: Памятники исторической мысли, 2016. – ISBN 978-5-88451-351-8.
3. Зимняя, И.А. Компетенция – компетентность: субъектная трансформация / И.А. Зимняя // Акмеология. – 2010. – № 2(34).

The Title of the Abstract

Muratova V.V.
master's student
Faculty of Distance Learning
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: muratovavv@fdomgppu.ru

Gurova E.V.
Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Distance Learning
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: gurovaev@fdomgppu.ru

Keywords: home environment, relevance of the home environment, social competence, adolescents

Связь ролевой виктимности и социально-психологической адаптации у выпускников организаций для детей-сирот

Нидзий А.А.
Магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail:annanidzij@gmail.com

Актуальность исследования

Проблема социальной адаптации выпускников из замещающих семей является одной из наиболее острых и значимых в современной социальной и психологической науке. Выпускники таких семей проходят сложный путь утраты кровных связей и вынужденной смены семейных структур, сталкиваясь с многочисленными трудностями при переходе к самостоятельной взрослой жизни. Одной из ключевых проблем выступает ролевая виктимность – предрасположенность личности занимать позицию жертвы в различных жизненных ситуациях, что существенно затрудняет успешную социальную адаптацию и полноценное включение в общество.

Научная новизна исследования

Настоящая работа представляет собой первое комплексное исследование взаимосвязи ролевой виктимности и социально-психологической адаптации выпускников из замещающих семей, объединяя зарубежные и отечественные подходы к изучению виктимности и адаптации. В исследовании впервые систематизированы механизмы формирования виктимных моделей поведения у выпускников замещающих семей, выявлены ключевые факторы, влияющие на успешную адаптацию, а также предложены практические рекомендации по профилактике виктимного поведения и оптимизации социальной адаптации выпускников.

Цели и задачи исследования

Цель исследования – выявить взаимосвязь ролевой виктимности и социально-психологической адаптации у выпускников из замещающих семей, проанализировать психологические механизмы формирования виктимного поведения и предложить рекомендации по улучшению адаптации выпускников. Для достижения цели определены следующие задачи:

- Провести теоретический анализ научных подходов к изучению виктимности и социально-психологической адаптации.
- Изучить особенности ролевой виктимности у выпускников из замещающих семей.

- Исследовать факторы, влияющие на социально-психологическую адаптацию выпускников из замещающих семей.
- Выявить взаимосвязь между ролевой виктимностью и успешностью социально-психологической адаптации.
- Разработать рекомендации по профилактике виктимного поведения и оптимизации адаптации выпускников из замещающих семей.

Гипотеза исследования

Предполагается, что существует прямая взаимосвязь между уровнем выраженности ролевой виктимности и качеством социально-психологической адаптации выпускников из замещающих семей: чем выше уровень ролевой виктимности, тем ниже уровень социально-психологической адаптации и успешности интеграции в общество.

Методы исследования

- Теоретический анализ и синтез научных публикаций по теме исследования.
- Психодиагностические методики для измерения уровня ролевой виктимности и социально-психологической адаптации:
  - ✓ Опросник «Удовлетворенность жизнью» (Н.Н. Мельникова);
  - ✓ Опросник «Тип ролевой виктимности» (М.А. Одинцова и Н.П. Радчикова);
  - ✓ Краткая версия жизнестойкости Мадди.
- Эмпирическое исследование с использованием анкетирования и интервьюирования выпускников из замещающих семей.
- Количественный и качественный анализ полученных данных.
- Статистическая обработка результатов исследования.

Использованный подход к решению проблемы

В исследовании использован междисциплинарный подход, объединяющий психологию, социологию, педагогику и виктимологию. Применялись современные методы диагностики и анализа виктимного поведения и социально-психологической адаптации, а также эмпирические исследования с применением стандартизированных методик и качественного анализа интервью выпускников из замещающих семей.

Основные результаты и выводы исследования

1. Установлена прямая взаимосвязь между уровнем выраженности ролевой виктимности и качеством социально-психологической адаптации выпускников из замещающих семей.
2. Выявлены ключевые факторы, влияющие на успешную адаптацию выпускников: социальная поддержка, психологическая

устойчивость, опыт семейного воспитания и наличие жизненных компетенций.

3. Разработаны рекомендации по профилактике виктимного поведения и оптимизации адаптации выпускников из замещающих семей, включающие программы психолого-педагогического сопровождения, тренингов по развитию жизненных компетенций и навыков социальной адаптации.

Практическая значимость исследования

Практическая значимость работы состоит в возможности использования полученных результатов и выводов для разработки и реализации программ психолого-педагогического сопровождения выпускников из замещающих семей, направленных на профилактику виктимного поведения и повышение уровня их социальной адаптации и благополучия.

Литература

1. Фоминых, Е.С. (2016). Проблема виктимогенного потенциала в феноменологии сиротства: социальная депривация как фактор формирования позиции жертвы. Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология, № 3 (26), С. 100–103.
2. Глянц, Е.М. (2021). Основные социально-виктимологические меры защиты детей-сирот в Российской Федерации. Виктимология, Т. 8, № 1, С. 56–63.
3. Андронникова, О.О. (2019). Онтогенетическая виктимизация личности в ситуации социально-психологической депривации ребенка. Перспективы науки и образования, № 2 (38), С. 229–239.
4. Биктагирова, Г.Ф., Валеева, Р.А., Костюнина, Н.Ю., Калацкая, Н.Н., Дроздикова-Зарипова, А.Р. (2020). Феномен понятия «виктимизация» в современных отечественных и зарубежных исследованиях. Образование и саморазвитие, Т. 15, № 1, С. 105–115.
5. Ершова, Н.Н. (2016). Характеристики виктимности у воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Концепт, Т. 32, С. 41–44.

Профилактика тревожности у младших школьников в учреждении закрытого типа

Никитина А.Ф.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: nalinka55@gmail.com

Ключевые слова: тревожность, младшие школьники, учреждение закрытого типа, профилактика, межличностные отношения

В современном обществе проблема тревожности у детей младшего школьного возраста приобретает особую остроту. Наблюдается устойчивая тенденция к росту числа тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью и эмоциональной нестабильностью (И.В. Дубровина, А.И. Захаров). Период младшего школьного возраста сам по себе является критическим этапом развития: поступление в школу кардинально меняет социальную ситуацию развития, предъявляя новые требования и возлагая особую ответственность. Неуспех в учебной или социальной деятельности легко приводит к эмоциональному неблагополучию, которое А.М. Прихожан обозначила как «школьный невроз» [3].

Особую **актуальность** проблема приобретает применительно к детям, воспитывающимся в учреждениях закрытого типа (социально-реабилитационных центрах) [4]. Увеличение числа таких детей требует глубокого изучения специфики их тревожности для разработки адресных программ помощи [1]. Проблема исследования заключается в противоречии между высокой распространенностью и дезадаптирующей ролью тревожности у младших школьников, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа, и недостатком научно обоснованных, точечных профилактических программ, направленных на ее профилактику[2; 5].

Цель исследования – выявить особенности тревожности у младших школьников в учреждении закрытого типа и доказать эффективность разработанной программы (укрепление безопасности, отношений и статуса) как средства её снижения.

Гипотеза – разработанная программа (укрепление безопасности, отношений и статуса) является эффективной в снижении тревожности у младших школьников закрытого учреждения.

Новизна исследования заключается в сдвиге мишени профилактики: вместо релаксации – работа с вынужденной толерантностью и подавленной агрессией как первичными дефицитами в условиях

депривации. Впервые в программу для младших школьников закрытого учреждения введена легитимизация агрессии (правило «Можно злиться») для ослабления связи тревожности с конфликтным поведением, а также реализована двухуровневая модель (дети + персонал), трансформирующая систему «ребёнок – среда».

Теоретико-методологическую основу исследования составили концепции отечественных и зарубежных учёных по проблеме детской тревожности: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, представления о психологических новообразованиях младшего школьного возраста (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин), разграничение ситуативной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин), а также исследования депривационного синдрома у воспитанников закрытых учреждений (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, В.С. Мухина).

В исследование вошла **выборка**: 60 младших школьников (обучающиеся третьих классов) 9–10 лет, воспитанники ГБУСО СРЦН «Маячок» в Саракташском районе. Из них 30 мальчиков и 30 девочек. Диагностический комплекс включал: «Шкалу явной тревожности CMAS» (адаптация А.М. Прихожан), тест школьной тревожности Филлипса, шкалу Спилбергера-Ханина (STAI), методику «Качество межличностных отношений в образовательной среде» (КМЛО) и социометрию (модификация метода Дж. Морено). Статистическая обработка: U-критерий Манна-Уитни, Т-критерий Вилкоксона, φ-критерий Фишера

На констатирующем этапе вся выборка (n=60) была разделена на две группы по медианному значению «Шкалы явной тревожности CMAS»: Группа 1 (СУ) – младшие школьники со средним и ниже среднего уровнем тревожности (n=30) и Группа 2 (ПУ) – с повышенным и высоким уровнем (n=30). Статистический анализ подтвердил корректность разделения (U=0,000; p<0,001). Были выявлены специфические особенности проявления тревожности у младших школьников с повышенным уровнем по сравнению с группой среднего уровня, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Показатели средних значений по параметрам тревожности и межличностных отношений (U-критерий Манна-Уитни)

Параметр	Группа СУ (n=30)	Группа ПУ (n=30)	U	p
CMAS (общая тревожность)	19,77	32,63	0,000	<0,001
Переживание социального стресса (Филлипс)	7,17	17,53	231,5	0,003
Ситуативная тревожность (STAI)	7,23	7,43	67,5	0,015
Личностная тревожность (STAI)	6,97	7,43	97,5	0,434
Доброжелательность (КМЛО)	19,17	18,30	67,5	0,022

Как видно из таблицы 1, у младших школьников Группы ПУ значимо выше показатели переживания социального стресса (17,53 против 7,17; U=231,5; p=0,003) и ситуативной тревожности (7,43 против 7,23; U=67,5; p=0,015). По личностной тревожности различий не выявлено (p=0,434): в условиях закрытого учреждения тревожность проявляется не как черта, а как реакция на социально значимые ситуации. В сфере межличностных отношений в Группе ПУ снижена доброжелательность (18,30 против 19,17; U=67,5; p=0,022). Социометрический анализ (рисунок 1): в Группе СУ доля «непринятых» – 33%, в Группе ПУ эта категория отсутствует (0%), но доля «изолированных» выше (17% против 7%). Статистически значимых различий нет ($\varphi^* < 1,64$; $p > 0,05$): избегающее поведение тревожных детей не провоцирует отвержения, но ведёт к пассивной изоляции. На формирующем этапе из Группы ПУ (n=30) сформированы экспериментальная (ЭГ, n=15) и контрольная (КГ, n=15) группы. Для ЭГ реализована программа «Мой маяк» (12 занятий), включающая модули: «Старт и безопасная гавань» (базовая безопасность), «Карта моих чувств» (легализация агрессии), «Инструменты капитана» (снижение социальных страхов), «Связь с другими кораблями» (межличностные отношения), «Итоги путешествия» (закрепление), а также 3 встречи с персоналом.

После реализации программы в ЭГ произошли статистически значимые изменения, представленные в таблице 2 и на рисунке 1.

Таблица 2

Динамика показателей школьной тревожности в экспериментальной группе до и после реализации программы (Т-критерий Вилкоксона, n=15)

Показатель (тест Филлипса)	M (до)	M (после)	Δ	Z
Переживание социального стресса	8,13	2,40	↓5,73	-4,691
Общая тревожность в школе	18,60	10,40	↓8,20	-4,668
Страх самовыражения	4,27	1,53	↓2,74	-4,814
Фрустрация потребности в успехе	9,80	6,13	↓3,67	-4,580
Страх не соответствовать ожиданиям	3,87	1,80	↓2,07	-4,932

Как видно из таблицы 2, в экспериментальной группе зафиксировано достоверное снижение показателей по всем шкалам школьной тревожности ($p < 0,001$). Наиболее выраженная динамика отмечена по интегральному показателю «Общая тревожность в школе» ($\Delta=8,20$; $Z= -4,668$) и по шкале «Переживание социального стресса» ($\Delta=5,73$; $Z= -4,691$). В КГ, занимавшейся по стандартному плану воспитательной работы, достоверных изменений не зафиксировано ($p > 0,05$).

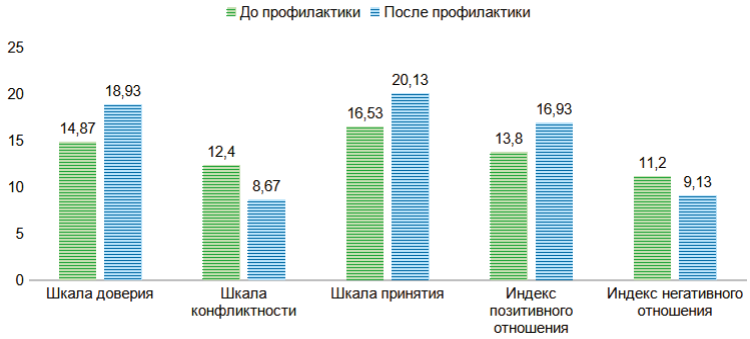


Рис. 1. Динамика показателей качества межличностных отношений в экспериментальной группе до и после реализации программы

Как показано на рис. 1, в ЭГ произошли качественные изменения в сфере межличностных отношений: достоверно выросли показатели доверия (Δ=4,06; $p<0,001$), принятия (Δ=3,60; $p<0,001$) и индекса позитивного отношения (Δ=3,13; $p<0,001$), одновременно снизились конфликтность (Δ=3,73; $p<0,001$) и индекс негативного отношения (Δ=2,07; $p<0,001$). Качественный анализ показал, что ключевым фактором эффективности стало введение правила «Стоп» и легитимизация агрессии («Можно злиться»), позволившие восстановить субъектный контроль над собственными границами и снизить вынужденную толерантность, характерную для депривированных детей.

Проведенное исследование позволило установить, что тревожность младших школьников, воспитывающихся в учреждении закрытого типа, характеризуется: доминированием социальных страхов и ситуативной тревожности, а также снижением доброжелательности в межличностных отношениях. Выявленные особенности создают предпосылки для формирования дезадаптивных поведенческих стратегий, что требует целенаправленного профилактического вмешательства.

Разработанная программа доказала свою эффективность: в ЭГ зафиксирована статистически значимая положительная динамика по показателям школьной тревожности, переживания социального стресса, страха самовыражения, а также по параметрам доверия, принятия и конфликтности в межличностных отношениях. Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что

Полученные результаты могут быть использованы психологами учреждений закрытого типа для целенаправленной профилактики тревожности.

Финансирование. Исследование выполнено без внешнего финансирования.

Благодарности. Автор выражает благодарность Литвиновой А.В. (к.п.н, доцент, доцент кафедры научных основ экстремальной психологии, факультет экстремальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ) – за содействие в проведении исследования.

Литература

1. Бекулова И.З. Индивидуально-психологические особенности детей, оставшихся без попечения родителей / И.З. Бекулова, Л.А. Тухужева // Вопросы науки и образования. – 2021. – № 3(128). – С. 62–64.
2. Кривошапкина Ю.Г., Находкин В.В. Комплексная программа коррекции тревожности детей младшего школьного возраста // Инновационные аспекты развития науки и техники. – 2020. – № 2 [Электронный ресурс]. Дата обращения: 14.04.2026.
3. Прихожан А.М. Роль детско-родительских отношений в становлении тревожности как личностного образования / А.М. Прихожан // Психологические исследования. – 2008. – № 2(2). – С. 1.
4. Толстая С.В. Проблема развития межличностных отношений в младшем школьном возрасте / С.В. Толстая, М. Рошка // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 19(61). – С. 106–108. – DOI 10.20861/2304–2338–2016–61–003.
5. Чепайкина М.Е. Использование социально-психологического тренинга как средства профилактики тревожности у младших подростков / М.Е. Чепайкина // Студенческая наука и XXI век. – 2018. – № 2–2. – С. 410–413.

Prevention of anxiety in primary school children in a closed institution

Nikitina A.F.
Master's student
Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)
Moscow, Russia
e-mail: nalinka55@gmail.com

Keywords: anxiety, primary school students, institution of a closed type, prevention, interpersonal relations

К вопросу связей родительской идентичности и психологических характеристик семейной системы у лиц зрелого возраста

Пеженкова Т.А.
студент факультета дистанционного обучения,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
email: pezhenkovata@fdomgppu.ru

Ключевые слова: родительская идентичность, семейные системы, психологические характеристики семейной системы

На сегодняшний день феномен родительской идентичности находится на начальной стадии изучения: его стали рассматривать отдельно от идентичности относительно недавно. Наиболее подробное описание родительской идентичности представлено в работах зарубежных психологов – Т. Мауэр, Дж. Плека и Т. Ранэ [Maurer,2001]. Они определили ее как степень, в которой индивид считает родительскую сферу важной для себя и идентифицирует себя с родительской ролью. Среди российских ученых вклад в изучение родительской идентичности уже удалось внести Ю.В. Борисенко, которая исследовала феномен через гендерное разделение, социо-демографический критерий. Кроме того, среди авторов важно упомянуть публикации Е.И. Захаровой, О.С. Донцовой, О.А. Минеевой, Ю.С. Чистяковой и др.

Заметим, что единой трактовки родительской идентичности на сегодняшний день еще не существует. Основываясь на вкладе специалистов, изучавших эту тему, мы сформулировали собственное определение родительской идентичности как динамического образования личности, включающего в себя систему соответствующих ценностей, установок, норм родительского поведения, которое отражает внутреннее самоощущение человека как родителя, его восприятие своей роли и функций. Данная трактовка не имеет аналогов в научной литературе, что и составляет вектор новизны

Вопрос взаимосвязи родительской идентичности и психологических характеристик семейных систем также только поднимается и нуждается в более детальной проработке. В рамках теории семейной системы М. Боуэна семья изучается как эмоциональная единица, где изменения в одной части системы влияют на нее целиком. Родительская идентичность формируется под влиянием семейных процессов, включая уровень дифференциации «Я», эмоциональную реактивность и паттерны взаимодействия между супругами [Bowen,1978]. В работах Дж. Плек

выделяется идея отраженных оценок: собственную родительскую идентичность можно определить через тесную взаимосвязь с оценкой своего избранника как родителя и благодаря наличию представления оценки себя как родителя в глазах партнера. Эти идеи отвечают сущности концепции трансгенерационной передачи, в которой подсвечивается: «климат в семье и отношение к детям передаются в семьях через поколения по женской линии» [Борисенко,2022], что базово отвечает на вопрос о взаимовлиянии семейных систем на складывание родительской идентичности.

При написании работы мы поставили перед собой задачу: выявить и проанализировать характер взаимосвязи параметров родительской идентичности и психологических характеристик семейной системы (семейные эмоциональные коммуникации, семейная адаптация и сплоченности, стили воспитания) у лиц зрелого возраста. Исследование проводилось с сентября 2025 года по февраль 2026 года. В нем приняло участие 128 респондентов, возраст которых был от 18 до 55 лет. Как среди мужчин (N=30) средний возраст составил 32 года, так и среди женщин (N=98) – 32 года.

Мы пришли к следующим результатам.

Таблица

Значимые корреляции параметров родительской идентичности и содержательных характеристик семейных систем у лиц зрелого возраста

	Оценка супруга (и) в уходе за ребенком	**Оценка собственной РИ в уходе за ребенком в глазах супруга(и)**	**Оценка в роли кормильца**
Возраст	-0,251**	-	-0,214*
Индуцирование тревоги	-	-,228**	-
Фиксация на негативных переживаниях	0,210*	-	-
Семейный перфекционизм	-	-	0,178*

*Примечание: * – корреляции статистически достоверны (p≤0,05)*

В группе респондентов выявлена статистически значимая положительная корреляция: оценки родительской идентичности супруга (и) в уходе за ребенком и наличие фиксации на негативных переживаниях в детстве (положительная, слабая связь r=0,210; при 0,2<p<0,4). То есть: с ростом оценки родительской идентичности супруга (и) незначительно возрастает фокусировка на негативных аспектах. В силу сформированности у испытуемого паттерна зацикливаться на малейших неудачах,

обидах, конфликтах, отрицая положительные события и моменты, он может быть склонен сравнивать себя с другими людьми, интерпретировать успехи иных как свидетельство собственной несостоятельности.

Дополнительно мы обнаружили статистически значимую положительную корреляцию оценки родительской идентичности себя в роли кормильца и уровня семейного перфекционизма (положительная, очень слабая связь r=0,178; при 0<p<0,2). Это значит, что зависимость не системна, однако, у тех респондентов, у кого роль кормильца особенно значима, есть убеждение: обеспечение семьи не просто обязанность, а идентификатор «идеальной семьи», с которой связаны их самооценка и чувство моральной ответственности.

Статистически значимую отрицательную корреляцию мы обнаружили между тремя параметрами. Один из них: оценка родительской идентичности супруга (и) в уходе за ребенком и возрастом (отрицательная, слабая связь r= –0,251**; при 0,2<p<0,4). Это выражается в том, что молодые родители склонны оценивать вклад супруга (и) в воспитание детей более весомо, чем он старше и наоборот. Вероятно, это связывается с несколькими аспектами: старший по возрасту человек, как правило, автоматически вызывает ощущение более опытного, мудрого индивида, поэтому данное убеждение может повлиять на наличие связи. Также такая корреляция может возникнуть благодаря ролевому делению: молодые родители, как правило, обладают не таким большим объемом социальных ролей, а выполнение родительских функций выступает новинкой в жизненном укладе, где они активно осваивают ее наполняющие компоненты, стремятся делать все «правильно», оценивают вклад партнера как часть данного процесса; более взрослые же родители интегрируют родительскую роль в свои иные уже имеющиеся в иных сферах жизни (карьера, уход за пожилыми родителями и пр.).

Кроме того, с возрастом связана отрицательная связь между собственной оценкой родительской идентичности в роли кормильца и возрастом (отрицательная, слабая связь r= –0,214**; при 0,2<p<0,4). Это объясняется тем, что, чем старше человек, тем более роль кормильца теряет центральное значение в самоопределении родителя; по мере взросления происходит переоценка собственного вклада в материальное обеспечение семьи и предпочтение начинает отдаваться больше эмоциональной поддержке; молодые родители же склонны идентифицировать себя через деньги – это их способ выразить вовлеченность в заботу о детях, не теряя значимости аспекта взращивания карьерного пути.

Дополнительно статистически значимая отрицательная связь обнаружена между оценкой собственной родительской идентичностью в уходе за ребенком в глазах супруга (и) и индуцированием тревоги

(отрицательная, слабая связь r= –0,228**; при 0,2<p<0,4). Выходит, чем выше респондент оценивает, насколько супруг(а) считает его(её) хорошим родителем в уходе за ребёнком, тем ниже у него(неё) выраженность продуцирования тревоги. Если человек чувствует, что его вклад в воспитание признается со стороны супруга (и), то он меньше сомневается в себе, чувствует собственную значимость, необходимость и не нуждается прибегать к страданиям, чтобы быть замеченным. Связь показывает значимость признания в семейной системе: отсутствие оценки партнера вклада супруга(и) в уход за ребенком может провоцировать рост напряжения в семье.

Выводы. По итогам работы мы пришли к выводу, что психологические характеристики семейной системы у лиц зрелого возраста прямо и обратно коррелируют с родительской идентичностью взрослых людей.

Отметим, что исследование имеет ограничения, т. к. в нашем анализе участие принимали респонденты от 18 лет, включающие в себя лиц с наличием детей, а также бездетных. Вероятно, изучение темы будет более объективным, если анализировать выборку респондентов с собственными семьями и наличием детей.

Литература

1. Борисенко Ю.В. Особенности родительской идентичности российских мужчин и женщин // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 3. С. 178–198.
2. Bowen, M. Family therapy in clinical practice / M. Bowen, 1978. – XVII, P. 565.
3. Maurer Trent W. Parental identity and reflected appraisals: Measurement and gender dynamics / T.W. Maurer, J.H. Pleck, T.R. Rane // Journal of Marriage and the Family. 2001. Issue 63. P. 309–321.

On the relationship between parental identity and psychological characteristics of the family system in adults

Pezhenkova T.A.
Student of the Faculty of Distance Learning,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
e-mail: pezhenkovata@fdomgppu.ru

Keywords: parental identity, family systems, psychological characteristics of the family system

Эмоциональное выгорание работающих и неработающих матерей дошкольников: когнитивные ошибки и ресурсы

Поснова О.С.
магистр психологии
Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3629-7235
e-mail: olgapos@mail.ru

Ключевые слова: эмоциональное выгорание матерей, когнитивные ошибки, базовые психологические потребности, самоэффективность, работающие и неработающие матери, матери детей дошкольного возраста

Период дошкольного возраста ребенка предъявляет к матери особые требования: высокая эмоциональная и физическая нагрузка сочетается с необходимостью соответствовать идеализированному образу «хорошей матери». В условиях дефицита социальной поддержки и ресурсов это создаёт почву для развития эмоционального выгорания – состояния, проявляющегося в истощении, эмоциональном дистанцировании от ребёнка и снижении удовлетворённости родительской ролью.

При этом остаётся недостаточно изученным, как внутренние психологические факторы – когнитивные искажения, удовлетворённость базовых психологических потребностей и самоэффективность – влияют на развитие выгорания у работающих и неработающих матерей. Понимание этих механизмов необходимо для создания эффективных профилактических и коррекционных программ.

Целью исследования было изучить особенности эмоционального выгорания у работающих и неработающих матерей дошкольников, а также выявить различия в связанных с ним когнитивных ошибках, удовлетворённости базовых психологических потребностей и уровне самоэффективности.

Гипотезы:

1. Существует положительная взаимосвязь между выраженностью когнитивных ошибок и уровнем эмоционального выгорания у матерей.
2. Удовлетворённость базовых психологических потребностей и самоэффективность отрицательно связаны с уровнем эмоционального выгорания.
3. Выраженность и структура когнитивных ошибок различаются у работающих и неработающих матерей.

Выборка. В исследовании приняли участие 75 женщин в возрасте 25–45 лет, воспитывающих детей дошкольного возраста. Из них

38 не работают, 37 совмещают материнство с профессиональной деятельностью. Сбор данных проводился дистанционно с использованием Google Forms.

Методики:

1. Опросник эмоционального выгорания у матерей (Базалева, 2010).
2. Опросник когнитивных ошибок (A. Freeman, R. Dewolf, 1992; адаптация Боброва, Файзрахмановой, 2017).
3. Шкала удовлетворения базовых психологических потребностей (M. Gagné, 2003; адаптация Суворовой, Бабий, Корзун, 2022).
4. Шкала общей самоэффективности (R. Schwarzer, M. Jerusalem, 1992; адаптация Шварцера, Ерусалема, Ромека, 1996).

Статистическая обработка включала расчёт описательных статистик, применение U-критерия Манна–Уитни и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты. Согласно данным опросника эмоционального выгорания, треть матерей находятся в зоне риска или уже демонстрируют сформированный синдром выгорания. Половина респонденток имеют выраженную склонность к когнитивным ошибкам (рис. 1). Наиболее распространены персонализация, чтение мыслей, катастрофизация, максимализм и преувеличение опасности (рис. 2,3). При этом к персонализации склонны 93,3% матерей, к чтению мыслей – 86,7%.



Рис. 1. Общая шкала когнитивных искажений

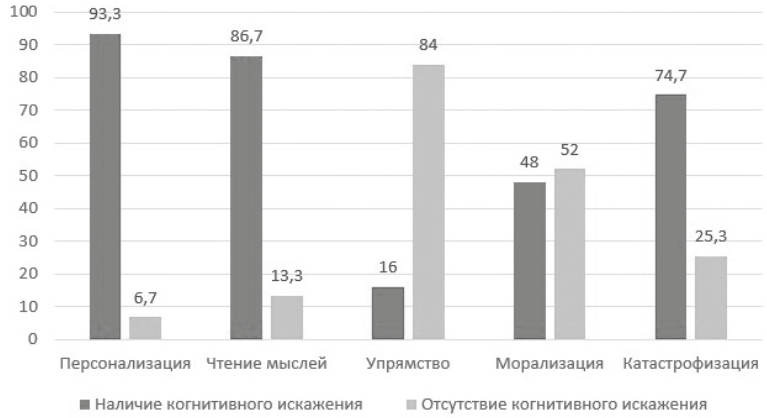


Рис. 2. Частотное распределение когнитивных ошибок по шкалам персонализации, чтения мыслей, упрямства, морализации и катастрофизации

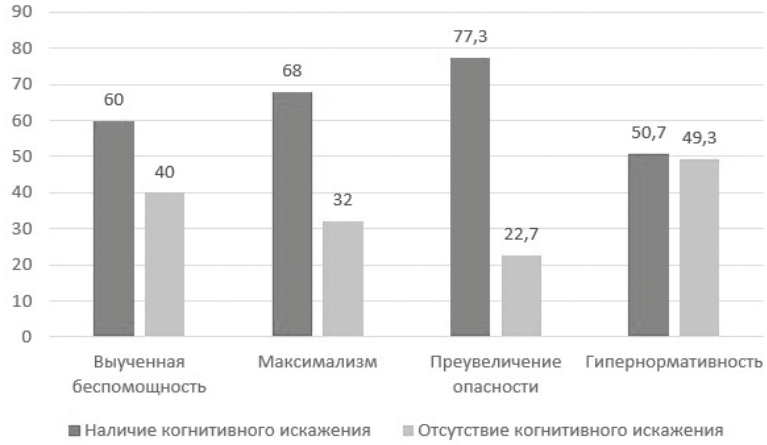


Рис. 3. Частотное распределение когнитивных ошибок по шкалам выученной беспомощности, максимализма, преувеличения опасности и гипернормативности

Сравнение работающих и неработающих матерей не выявило статистически значимых различий по уровню эмоционального выгорания. Однако группы значимо различаются по уровню ряда когнитивных искажений: у неработающих матерей выше показатели по шкалам

«чтение мыслей» (U = 502,5, p = 0,032), «максимализм» (U = 496,5, p = 0,028) и «преувеличение опасности» (U = 506,5, p = 0,036).

Таблица

Анализ различий между группами работающих и неработающих матерей по когнитивным ошибкам

Показатель	Средний ранг		U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
	Неработающие матери	Работающие матери		
Чтение мыслей	43,28	32,58	502,5	0,032
Максимализм	43,43	32,42	496,5	0,028
Преувеличение опасности	43,17	32,69	506,5	0,036

Установлена положительная корреляционная связь между эмоциональным выгоранием и общим уровнем когнитивных ошибок. Наиболее сильные связи выявлены для персонализации ($r = 0,391$, $p < 0,001$), морализации ($r = 0,405$, $p < 0,001$), выученной беспомощности ($r = 0,450$, $p < 0,001$) и катастрофизации ($r = 0,366$, $p < 0,001$). Эмоциональное выгорание также отрицательно коррелирует с самоэффективностью ($r = –0,343$, $p < 0,001$) и удовлетворённостью базовых психологических потребностей, особенно с автономией ($r = –0,581$, $p < 0,001$).

Корреляционный анализ показал различную структуру взаимосвязей в группах. У неработающих матерей не обнаружено специфических когнитивных ошибок, характерных только для этой группы. Ключевым защитным фактором здесь выступает автономия ($r = –0,644$, $p < 0,001$), которая отрицательно связана со всеми фазами выгорания. У работающих матерей эмоциональное выгорание в наибольшей степени сопряжено с выученной беспомощностью ($r = 0,589$, $p < 0,001$). Защитную функцию, как и в группе неработающих, выполняет автономия ($r = –0,546$, $p < 0,001$), однако такое же важное значение показали компетентность ($r = –0,565$, $p < 0,001$) и самоэффективность ($r = –0,573$, $p < 0,001$).

Выводы. Полученные данные свидетельствуют о том, что эмоциональное выгорание матерей дошкольников формируется не только под влиянием объективной нагрузки или факта занятости, но и в контексте специфического сочетания когнитивных и мотивационных факторов. Преувеличение ответственности в материнской роли и возможных угроз для ребенка создаёт устойчивое эмоциональное перенапряжение, которое закономерно перерастает в хроническое истощение.

Отрицательные взаимосвязи выгорания с удовлетворённостью базовых психологических потребностей и самоэффективностью подчёркивают ключевую роль субъективного ощущения влияния на жизненные

обстоятельства, компетентности в родительской роли и способности справляться с трудностями.

У неработающих матерей, недостаток автономии, а значит самостоятельности и контроля над жизнью, связан со всеми стадиями эмоционального выгорания, что подчеркивает системность влияния. Это особенно важно в ситуации, когда возможности для профессиональной самореализации ограничены. У работающих матерей ведущим когнитивным фактором риска выступает выученная беспомощность, отражающая переживание невозможности совладать с двойной нагрузкой. При этом автономия защищает обе группы, однако работающим женщинам также критически важны компетентность и самоэффективность – именно такое сочетание позволяет выдерживать давление и нагрузку нескольких социальных ролей одновременно.

Отсутствие различий в уровне выгорания между работающими и неработающими матерями в нашей выборке при выявленных различиях в когнитивной сфере и психологических ресурсах подтверждает многофакторную природу материнского выгорания. Более выраженные чтение мыслей, максимализм и преувеличение опасности у неработающих матерей, вероятно, связаны с сокращением социальных контактов и концентрацией на материнской роли, что усиливает тревожность и формирует дезадаптивные мыслительные паттерны. У работающих матерей ведущая роль выученной беспомощности отражает специфический стресс совмещения нескольких ролей и переживание невозможности соответствовать их требованиям.

Практические рекомендации. По итогам исследования разработаны рекомендации для дифференцированного психологического сопровождения матерей с учётом их трудового статуса и когнитивно-мотивационных особенностей.

Для неработающих матерей приоритетными направлениями являются: поддержка автономии через развитие личных интересов и уменьшение социальной изоляции (группы поддержки, расширение круга общения), проработка тревожных и максималистских установок в сфере материнства.

Для работающих матерей ключевые задачи: снижение ролевого конфликта «работа -семья», работа с установками выученной беспомощности, укрепление чувства компетентности и самоэффективности одновременно в профессиональной и родительской сферах.

Для обеих групп обосновано использование техник когнитивно-поведенческой терапии, направленных на изменение дезадаптивных убеждений, развитие более гибких способов мышления, навыков самоподдержки и эмоциональной саморегуляции.

Литература

1. Базалева Л.А. Возможности исследования эмоционального выгорания у матерей в психологии личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология, 2010.
2. Бобров А.Е., Файзрахманова Е.В. Опросник когнитивных ошибок как инструмент оценки компонентов патологической тревоги // Доктор.Ру. Неврология Психиатрия, 2017. № 8 (137).
3. Суворова И.Ю., Бабий А.А., Корзун Н.В. Общая шкала удовлетворения базовых психологических потребностей Э. Деси и Р. Райна. М.: МПСУ, 2022.
4. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.Г. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология, 1996. № 7.
5. Бек Дж. С. Когнитивная терапия: полное руководство: пер. с англ. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2006. С. 34–35, 147–148.

Emotional burnout in employed and unemployed mothers of preschool-aged children: cognitive distortions and resources

Posnova O.S.
Master of Psychology
Moscow Institute of Psychoanalysis (MIP)
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3629-7235
e-mail: olgapos@mail.ru

Keywords: maternal burnout, cognitive distortions, basic psychological needs, self-efficacy, employed and unemployed mothers, mothers of preschool children

Психологическое сопровождение студентов высшей школы в условиях цифрового образования

Романова К.В.
аспирант
Московский городской педагогический университет
(ГБОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: romanovakv@mgpu.ru

Ключевые слова: *цифровая трансформация образования, психологическое сопровождение, когнитивно-эмоциональная сфера, студенты вуза, реабилитационный тренинг, дифференцированный подход*

Введение. Цифровая трансформация высшего образования создает принципиально новые условия для профессиональной подготовки, сопряженные с рисками для личности студентов. Исследования фиксируют феномен «когнитивного разрыва» и рост техностресса [3; 4], однако ключевой задачей сегодня становится переход от констатации проблем к разработке действенных инструментов психологической поддержки. Настоящий доклад представляет результаты комплексного исследования, которое не только выявило специфику трансформации когнитивно-эмоциональной сферы студентов разных профилей, но и позволило на этой основе разработать и обосновать программу реабилитационного тренинга. Цель работы – показать, как диагностические данные могут быть трансформированы в эффективную стратегию психологического сопровождения, направленную на минимизацию негативных эффектов цифровой образовательной среды.

Научная новизна представленного подхода заключается в преодолении разрыва между диагностикой и практикой. На основе системного сравнительного анализа трансформации личности студентов (с учетом профиля и этапа обучения) разработана и предложена к апробации комплексная программа психологического вмешательства. Основная проблема, на решение которой направлено исследование, заключается в противоречии между унификацией цифровой образовательной среды и индивидуально-психологическими особенностями обучающихся, что требует не просто выявления групп риска, но и создания адресных инструментов коррекции.

Методология и дизайн исследования. Исследование опиралось на интеграцию субъектно-деятельностного и системного подходов. На первом, диагностическом этапе, в срезовом исследовании приняли участие 187 студентов первого и четвертого курсов Сеченовского

Университета (медики n=92, гуманитарии n=95). Использован комплекс методик, представленный в Таблице 1.

Таблица 1

Комплекс методик исследования

Блок	Название методики / Показатель	Цель использования
Эмоциональная сфера	Опросник ЭмИн (Д.В. Люсин); Шкала тревоги Тейлор; Шкала Спилбергера-Ханина; Шкала депрессии Бека (BDI); Шкала воспринимаемого стресса (PSS); Тест жизнестойкости (С. Мадди); Шкала алекситимии; Опросник выгорания MBI (Маслач)	Оценка уровня тревоги, депрессии, стресса; измерение эмоционального интеллекта как ресурса; выявление алекситимии и профессионального выгорания.
Когнитивная сфера	Тип мышления (Резапкина/ Бруннер); Опросник когнитивной гибкости (CFI); Диф. диагностика рефлексии (Леонтьев); Метакогнитивная осведомленность (MAI)	Определение доминирующего типа мышления; оценка способности к адаптации; разделение рефлексии на продуктивную и непродуктивную.
Личностная сфера	Большая пятерка (TIPI-RU); Уровень субъективного контроля (УСК); ДДО (Е.А. Климов)	Оценка базовых черт личности; определение локуса контроля; подтверждение профессиональной направленности.
Цифровая среда (авторские)	Анализ учебных планов; Самооценка экранного времени; Диф. анализ причин НЭС; Опросник отношения к формату тестирования; Шкала технострессa	Объективная и субъективная оценка цифровой нагрузки; дифференциация источников стресса (учебные, личностные, внешние); выявление страхов, связанных с цифровым тестированием.

На втором, формирующем этапе, на основании результатов диагностики был разработан реабилитационный тренинг. Для проверки его эффективности сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы студентов (N=60), идентичные по исходным психологическим характеристикам. ЭГ проходит курс тренинга, КГ обучается в штатном режиме.

Основные результаты диагностического этапа. Проведенное исследование подтвердило гипотезу о наличии разнонаправленных траекторий трансформации личности в зависимости от профиля обучения (Таблица 2).

Таблица 2

Дифференциальная диагностика проблем и стратегии психологического сопровождения студентов разных профилей

Критерий сравнения	Студенты-гуманитарии	Студенты-медики
Ключевая проблема к 4-му курсу	Катастрофическое падение эмоционального интеллекта (59→41) и жизнестойкости. Экстернализация контроля.	Рост алекситимии (62→75) при внешнем росте ЭИ. Снижение когнитивной гибкости.
Взаимодействие с цифровой средой	Экранное время значимо растет (8,6→11,9 ч/нед). Связь экранного времени с тревогой (r=0,31).	Экранное время стабильно. Связь экранного времени с алекситимией (r=0,33).
Механизм (Медиатор)	Снижение контроля экспрессии. Цифра мешает выражать эмоции → тревога.	Эмоциональное отгораживание. Цифра помогает избегать эмоций → алекситимия.
Профессиональный контекст цифры	Цифровые дисциплины носят общепрофессиональный, оторванный от профессии характер (347 часов).	Цифра с самого начала интегрирована в профессию (симуляции, биоинформатика, до 250 часов).
Мишень для психологического сопровождения	Восстановление ЭИ. Обучение контролю экспрессии в офлайн-среде. Снижение тревожности.	Преодоление алекситимии. Развитие когнитивной гибкости.

Как видно из Таблицы 2, для студентов-гуманитариев характерна группа риска: к четвертому курсу у них зафиксировано катастрофическое падение эмоционального интеллекта (с 59,2 до 41,3; $p<0,001$) и жизнестойкости на фоне значимого роста экранного времени. Ключевым механизмом здесь выступает снижение контроля экспрессии: медиационный анализ показал, что длительное пребывание в цифровой среде ведет к утрате способности управлять внешними проявлениями эмоций, что, в свою очередь, напрямую повышает уровень тревоги. Полученные данные согласуются с выводами Ю.В. Пушкарёва и Е.А. Пушкарёвой о факторах, определяющих развитие когнитивных способностей в цифровой среде [1]. Цифровые дисциплины в гуманитарных учебных планах носят общепрофессиональный, оторванный от будущей профессии характер (347 часов), что усиливает восприятие «цифры» как внешнего, стрессогенного фактора.

Для студентов-медиков выявлена парадоксальная динамика. На фоне безусловного роста профессионально важных качеств (эмоциональный интеллект, интернальность, сознательность) наблюдается резкий рост

алекситимии (с 62,0 до 75,4; p<0,001) – неспособности понимать и вербализовать собственные эмоции. Цифровая среда здесь, напротив, с самого начала интегрирована в профессиональный контекст (симуляции, биоинформатика), что смягчает стресс, но провоцирует механизм эмоционального отгораживания: цифра помогает избегать непосредственного эмоционального контакта, что ценою роста алекситимии приводит к снижению когнитивной гибкости. Это подтверждает результаты систематического обзора Riedl с соавторами о природе техностресса в высшем образовании [2].

Дополнительный анализ причин неблагополучия показал, что главным драйвером эмоционального дистресса для всех студентов выступает учебный стресс (экзамены, нагрузка – 68%), а личностная тревожность является его мощным модератором. Внешние жизненные события играют значимую роль лишь для 26% студентов с высоким уровнем депрессии. К четвертому курсу также проявились значимые гендерные различия: уровень эмоционального интеллекта оказался выше у юношей по сравнению с девушками ($p < 0,05$), что требует учета при планировании дифференцированного психологического сопровождения.

Практическая реализация: программа реабилитационного тренинга. Выявленные механизмы – нарушение контроля экспрессии у гуманитариев и эмоциональное отгораживание у медиков – стали основой для разработки специализированного тренинга. Мы исходили из того, что психологическое сопровождение должно быть дифференцированным: для гуманитариев приоритетом становится восстановление способности к выражению и проживанию эмоций, для медиков – возвращение контакта с собственными телесными ощущениями и чувствами.

Тренинг, разработанный на основании комплексной диагностики когнитивных и эмоционально-регуляторных профилей учащихся, направлен на трансформацию дезадаптивных (негативных) эмоциональных состояний в контексте цифрового тестирования. В процессе реабилитационной работы с экспериментальной группой мы реализуем эмпатичный и недирективный подход, направленный на осознавание, обучение техникам релаксации и стрессоустойчивости, поддержку в разработке стратегий совладания и работу над жизненным балансом. Тренинг рассчитан на 8 групповых занятий (по 2 академических часа) с периодичностью 2 раза в неделю. Формат проведения – очный, что позволяет эффективно отрабатывать телесно-ориентированные и коммуникативные техники. В структуру каждого занятия включены: разминка, основной блок (работа с конкретными техниками согласно профилю группы), рефлексия и домашнее задание для закрепления навыков. Ключевые блоки программы включают:

1. Трансформация негативных состояний (базовые техники): актерские техники и техники НЛП; упражнение «Черное – белое – черное»; метод аутогенной тренировки И. Шульца и методы релаксации; методы арт-терапии (А.М. Прихожан), сказкотерапии, куклотерапии; осуществление театральной постановки; изготовление защитного талисмана и создание «противострашного» заклинания.
2. Обучение борьбе с тревожностью и стрессом (стратегический блок): планирование подготовки (тайм-менеджмент) и отдыха; сбалансированный график сна и отказ от гаджетов за час до сна; психологическая установка на успех и техника переименования; обсуждение возможных стрессовых ситуаций на экзамене и детальное представление ситуации успеха в воображении с последующим расслаблением.
3. Упражнения для снижения тревоги перед экзаменом (блок «репетиция»): репетиция экзамена и техника заземления; упражнение «Пять органов чувств»; техника релаксации по методике Джекобсона; упражнение «Круг моего контроля», «Черный список», самоприказ.
4. Экстренная помощь на экзамене (блок «здесь и сейчас»): правильное употребление воды; методика «Х» (перекрестный шаг) и энергетическое зевание; методики релаксации мышц лица и тела; дыхательная гимнастика и тибетский точечный массаж; финальные установки перед экзаменом.

При этом для гуманитариев акцент сделан на арт-терапевтических и экспрессивных техниках, позволяющих выразить эмоции, тогда как для медиков приоритетны телесно-ориентированные практики и аутогенная тренировка, возвращающие контакт с собственными ощущениями.

Ожидаемые результаты и критерии эффективности. Для проверки эффективности программы предусмотрены: сравнительный анализ динамики показателей между ЭГ и КГ, метод повторных измерений (цифровое тестирование до и после тренинга) и анализ субъективных отчетов участников. Критерием результативности программы будет считаться:

1. Статистически значимое снижение ситуативной тревожности в ЭГ по сравнению с КГ ($p < 0,05$);
2. Увеличение показателей когнитивной гибкости в ЭГ на 15–20%;
3. Снижение количества ошибок по невнимательности в цифровом формате на 25–30%.

Заключение. Представленное исследование демонстрирует продуктивность двухэтапного подхода: от глубинной диагностики разнонаправленных личностных изменений к созданию адресной программы психологической коррекции. Полученные данные подтверждают

необходимость дифференцированного сопровождения студентов разных профилей, поскольку механизмы их дезадаптации в цифровой среде принципиально различаются. Разработанный реабилитационный тренинг, интегрирующий широкий спектр техник и учитывающий выявленные механизмы (нарушение контроля экспрессии у гуманитариев и эмоциональное отгораживание у медиков), обладает высоким потенциалом для трансформации негативных эмоциональных состояний и повышения стрессоустойчивости в условиях цифрового образования. Последующая апробация программы позволит эмпирически верифицировать ее эффективность и тиражировать успешный опыт в системе высшей школы.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя Л.И. Бершедову.

Литература

1. Пушкарёв Ю.В., Пушкарёва Е.А. Факторы, определяющие развитие когнитивных способностей в условиях цифровизации процессов образования: обзор текущих исследований // Science for Education Today. 2022. Т. 12. № 6. С. 111–136. DOI: 10.15293/2658–6762.2206.05
2. Riedl T., Laumer R., Eckhardt T. Technostress in higher education: A systematic review // Computers in Human Behavior. 2023. Vol. 138. P. 107121. DOI: 10.1016/j.chb.2022.107121
3. Храпов С.А. Когнитивные риски цифровизации образования в контексте задач устойчивого развития // Научно-педагогическое обозрение. 2024. № 2. С. 84–92.
4. Корытова Г.С. Психологическая трансформация личности обучающегося в условиях цифровизации образования // Научно-педагогическое обозрение. 2024. № 2. С. 159–167. DOI: 10.23951/2307-6127-2024-2-159-167
5. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Цифровая социализация и психологическое благополучие подростков и молодежи // Вестник РФФИ. 2023. № 1. С. 78–89.

Psychological support for students in the context of digital education

Romanova K.V.
PhD student
Moscow City University
Moscow, Russia
e-mail: romanovakv@mgpu.ru

Keywords: digital transformation of education, psychological support, cognitive-emotional sphere, university students, rehabilitation training, differentiated approach.

Роль психологической поддержки семьи в период соревновательной деятельности пловцов с нарушениями зрения

Сазонова Е.А.
студент магистерской программы «Спортивная адаптология»
Государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: L_Saz@bk.ru

Караулов С.В.
преподаватель, государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ммkaraulov22031998@mail.ru

Аннотация. Соревновательный период для пловца с нарушениями зрения связан не только с нагрузками и режгосуимом, но и с постоянной настройкой на старт, переменой пространств, контактом с незнакомой средой и высокой ценой ошибки. В такие недели усиливается зависимость результата от эмоциональной устойчивости и от того, насколько спортсмен чувствует опору вне бассейна. Семья в это время становится частью психологической «инфраструктуры» выступления: она может снижать тревогу, помогать сохранять чувство контроля и поддерживать автономию, или раскачивать состояние лишними ожиданиями и неосторожными словами. В статье рассматривается, как семейная поддержка влияет на переживание соревнований, какие формы помощи работают мягко и точно, и почему баланс между заботой и самостоятельностью особенно тонок в паралимпийском плавании для спортсменов с нарушениями зрения.

Ключевые слова: паралимпийское плавание; нарушение зрения; соревновательный стресс; семейная поддержка; психологическая устойчивость

Введение. В современном обществе адаптивный спорт становится важной сферой реабилитации и социальной интеграции людей с нарушениями зрения [1]. Участие в соревнованиях требует от пловцов не только физической, но и высокой психологической устойчивости [2]. Семья выступает ключевым фактором формирования уверенности, мотивации и эмоциональной стабильности спортсмена. Однако вопросы организации психологической поддержки семьи в период соревновательной деятельности пловцов с нарушениями зрения остаются недостаточно изученными, что определяет актуальность данного исследования.

Гипотезой исследования предполагается, что целенаправленная психологическая поддержка семьи пловцов с нарушениями зрения в период соревнований способствует снижению уровня соревновательного стресса, повышению мотивации и улучшению спортивных результатов.

Цель исследования заключается в том, чтобы выявить особенности и разработать рекомендации по организации психологической поддержки семьи в период соревновательной деятельности пловцов с нарушениями зрения для повышения их спортивного потенциала. Для решения поставленной цели обозначим следующие задачи исследования:

Проанализировать современные подходы к психологической поддержке семей спортсменов с ограниченными возможностями здоровья.

– определить основные трудности, с которыми сталкиваются семьи пловцов с нарушениями зрения в период соревнований.
– изучить влияние психологической поддержки семьи на эмоциональное состояние и результаты спортсменов.
– обозначить основные аспекты организации эффективной поддержки семьи в соревновательный период.

Основная часть. Соревновательная неделя у пловца часто начинается задолго до первого заплыва. Меняется ритм сна. Появляются сборы, дорога, ожидание аккредитации, шум гостиницы. Для спортсмена с нарушениями зрения к этому добавляется постоянная работа по «сборке» пространства. В бассейне тоже требуется привыкание [3]. Иная акустика, другая температура воздуха, непривычный запах воды. Визуальные подсказки, которые для других выступают фоном, здесь часто недоступны или обрывочны. Поэтому психика ищет опору в другом. В голосе. В понятных последовательностях. В ощущении, что рядом есть те, кто не оценивает каждую сотую секунды как итог всей жизни.

Поддержка семьи начинается с простого признания: соревновательный стресс нормален [4]. Он не требует стыда. Пловец с нарушениями зрения может переживать его особенно телесно. Ускоряется дыхание, сложно расслабить плечи, в груди появляется сухой холод. В такие моменты вредно слышать нравоучения. Не работает и попытка «выключить» тревогу. Куда точнее действует разговор, в котором спортсмену дают место для его состояния. Когда близкий человек говорит спокойно и без давления, нервная система подстраивается под этот темп. Голос родителя или партнёра становится ориентиром. Он помогает вернуться к ровному дыханию, а вместе с ним возвращается способность думать о тактике и ощущениях воды.

Семейная поддержка хорошо работает, когда она помогает держать собственный «якорь» спортсмена. Этот якорь может быть в привычных ритуалах. В коротком сообщении перед сном. В звонке без расспросов

о секундах. В фразе, которая напоминает о процессе, а не о медали. При этом ритуал не должен превращаться в обязательство. Если спортсмен не позвонил, потому что устал, ему важно не получить упрёк. Соревновательный режим иногда забирает все силы. Человек может замыкаться не из равнодушия, а из желания сохранить энергию на старт.

Для пловцов с нарушениями зрения отдельное значение имеет доверие к окружению. На стартах много новых людей. Судьи, волонтёры, сотрудники бассейна, другие команды. Если спортсмен не видит лица или видит их фрагментарно, он опирается на поведение и голоса. В таком мире важно уметь быстро оценивать безопасность. Семья формирует этот навык с ранних лет. Если дома принято объяснять, что доверие строится постепенно, что можно задавать вопросы, что не нужно стесняться просьбы о помощи, то на соревнованиях спортсмен ведёт себя увереннее. Он не терпит дискомфорт, если что-то непонятно. Он уточняет. Он снижает риск мелких бытовых сбоев, которые способны испортить настрой перед стартом.

Семья влияет и на то, как спортсмен переживает неизбежные ошибки. В плавании с нарушениями зрения есть особые моменты. Ошибка на финише из-за неверного чувства дистанции. Сбой из-за резкого звука. Слишком ранний или поздний разворот. Поражение в заплыве, где всё казалось собранным. Если дома результат трактуют как приговор, спортсмен начинает бояться не воды, а оценки. Он может уходить в осторожность, терять агрессию на дистанции, плавать «не на проигрыш», а «чтобы не было стыдно». Если же семья помогает рассматривать ошибку как материал для корректировки, у спортсмена остаётся вкус к борьбе. Он может злиться, расстраиваться, плакать, но не ломается. Он чувствует, что его ценят не только в день победы.

В период соревнований меняется и социальное чувство спортсмена. Он оказывается среди других сильных людей. Сравнение включается автоматически. У пловцов с нарушениями зрения к этому добавляется опыт постоянного внешнего внимания. Кто-то задаёт лишние вопросы. Кто-то говорит с чрезмерной жалостью. Кто-то наоборот пытается «не замечать», но делает это неловко. Семья может помочь удержаться от внутренней обороны. Она может напомнить, что вопросы окружающих не всегда злые. Что можно отвечать коротко и сохранять достоинство. Что не нужно доказывать право быть в спорте. Эти разговоры лучше вести заранее, но на стартах они приобретают особую остроту.

Ещё одна линия поддержки связана с ролью семьи в отношениях «спортсмен – тренер». Спортсмен с нарушениями зрения часто находится в более тесном контакте с тренером, чем его зрячие сверстники, потому что тренер помогает ориентироваться в пространстве

и в расписании. Если семья в соревновательный период вступает в конфликт с тренером, спортсмен оказывается между двух лояльностей. Он начинает тратить силы на внутренний выбор, а не на старт. Тихая, уважительная позиция семьи, в которой вопросы решаются без давления на спортсмена, сохраняет ему психическую энергию.

Отдельного внимания заслуживает поддержка через язык. Слова семьи в соревновательный период должны быть точными. У пловца с нарушениями зрения часто развит слуховой анализ. Он слышит оттенки. Он замечает, когда его подбадривают «через силу». Он улавливает, когда собеседник говорит одно, а чувствует другое. Поэтому лучше работает честный тон. «Я волнуюсь, но я рядом» звучит устойчивее, чем бодрая маска. В такой честности есть уважение к спортсмену как к взрослому человеку, который способен выдержать реальность и не нуждается в декорациях.

Психологическая поддержка семьи проявляется и в том, как она относится к телу спортсмена. Плавание требует дисциплины. На стартах дисциплина ужесточается. Легко скатиться в контроль веса, еды, режима. В некоторых семьях такие темы становятся опасно навязчивыми. Спортсмену начинают комментировать внешний вид, сравнивать с другими, намекать на «лишнее». Для человека с нарушениями зрения это может иметь особый эффект. Он не всегда видит себя так, как видят другие. Он опирается на чужие слова сильнее. Поэтому семейный язык о теле должен быть бережным и конкретным.

Семья в соревновательный период помогает спортсмену сохранять целостность личности. В спорте легко стать только результатом. Для человека с нарушениями зрения риск такой редукции выше, потому что общество часто смотрит на него через призму ограничения или достижения, но редко видит просто человека. Дом может стать местом, где он остаётся сыном, дочерью, партнёром, другом, человеком со своими интересами, не связанными с дорожкой бассейна. Даже короткий разговор о фильме, музыке, книге способен вернуть эту целостность. И тогда результат на старте перестаёт быть единственным доказательством собственной ценности.

Заключение. Таким образом, пловцов с нарушениями зрения семейная поддержка редко выглядит громко. Она не похожа на лозунги. Она больше напоминает спокойное присутствие, в котором есть вера без требования, интерес без допроса, готовность помочь без захвата управления. Такая поддержка создаёт ощущение дома даже в незнакомой раздевалке. Она помогает выдерживать ожидание на предстартовой тумбе. Она снижает разрушительную власть случайной неудачи. И она делает победу более человеческой, потому что победа тогда не превращается в единственный повод для любви.

Соревнования заканчиваются быстро. Остаётся дорога домой и следующий цикл подготовки. Именно в этот переходный момент семья снова становится ключевой. Нужно прожить итог, не застряв в эйфории или в самообвинении. Нужно вернуть телу отдых. Нужно дать психике восстановиться. Пловец с нарушениями зрения особенно нуждается в безопасном восстановлении, потому что ориентировка в новых пространствах и постоянная сенсорная нагрузка утомляют незаметно. Семья, которая умеет быть рядом без давления, помогает закрыть соревновательный период аккуратно. Она поддерживает спортсмена так, чтобы он сохранял желание возвращаться в воду и продолжать путь.

Литература

1. Бегидов М.В., Бегидова Т.П., Беспалова В.В. Значение адаптивного спорта для социальной адаптации лиц с инвалидностью // Вестник ТГУ. 2023. № 5. С. 1236–1246.
2. Баряев А.А. Реабилитационно-педагогический потенциал включения лиц с нарушением зрения в физкультурно-спортивную деятельность // КПЖ. 2015. № 5–1. С. 183–187.
3. Павлова Т.Н. Особенности организации и проведения занятий плаванием с лицами, имеющими нарушения зрения // Молодой ученый. 2020. № 18 (308). С. 426–431.
4. Гилязетдинова Е.М. Психологические проблемы спортсменов-паралимпийцев // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: https://scienceforum.ru/2016/article/2016023552

The role of family psychological support during competitive activities of swimmers with visual impairments

Sazonova E.A.
a student of the master's program "Sports Adaptology"
State Autonomous Educational Institution
of Higher Education of the City of Moscow
"Moscow City Pedagogical University"
Moscow, Russian Federation
e-mail: L_Saz@bk.ru

Karaulov S.V.
lecturer, State Budgetary educational
institution of Higher Education
Russian University of Sports "GTSOLIFK"
Moscow, Russian Federation
e-mail: karaulov22031998@mail.ru

Abstract. The competitive period for a swimmer with visual impairments is associated not only with loads and regime, but also with constant adjustment to the start, changing spaces, contact with an unfamiliar environment and the high cost of error. During such weeks, the dependence of the result on emotional stability and on how much the athlete feels supported outside the pool increases. At this time, the family becomes part of the psychological "infrastructure" of the performance.: It can reduce anxiety, help maintain a sense of control and maintain autonomy, or rock the state with unnecessary expectations and careless words. The article examines how family support affects the experience of competition, what forms of assistance work gently and accurately, and why the balance between care and independence is particularly delicate in Paralympic swimming for athletes with visual impairments.

Keywords: paralympic swimming; visual impairment; competitive stress; family support; and psychological resilience

Психологическое состояние матерей, воспитывающих детей с тяжелыми двигательными нарушениями

Свиридова Д.М.
Студент 4 курса
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: dasha.sviridova.2000@inbox.ru

Извольская А.А.
кандидат психологических наук
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6814-847X
e-mail: shurevna@mail.ru

Ключевые слова: психологическое состояние матерей, тяжелые двигательные нарушения, детский церебральный паралич (ДЦП)

Рождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья – это сильное психотравмирующее событие для семьи, особенно для матери. Оно затрагивает эмоциональную, когнитивную, социальную и личностную сферы. Чаще всего именно мать берёт на себя основную ответственность за уход, лечение и реабилитацию. Это создаёт высокую психологическую нагрузку и требует больших внутренних ресурсов. Изучать эту тему важно, потому что понимание психологических особенностей матерей помогает лучше организовать поддержку для таких семей.

В последние десятилетия растёт число детей с тяжёлыми двигательными нарушениями. Следовательно, увеличивается и количество матерей, столкнувшихся с такой сложной жизненной ситуацией. Из-за высокой вовлечённости в воспитание и реабилитацию у них формируется особый психологический профиль – включая систему ценностей, самооценку и самоотношение.

Этими вопросами занимались такие ученые, как И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, О.Ю. Кочерова, Л.М. Колпакова, Г.В. Пятакова, В.В. Ткачева, О.М. Филькина, Е.Г. Фильштинская, Ю.А. Хохлова, И.Ю. Левченко.

Исследования В.В. Ткачёвой [4] показывают, что у родителей детей с ограниченными возможностями формируется особый эмоционально-личностный профиль: повышенная тревожность, чувство вины, эмоциональное выгорание, сужение круга общения и ограничение возможностей самореализации.

А.Ю. Хохлова [5] изучает психологические особенности матерей сквозь призму их способности справляться со стрессом. По её данным,

успешность адаптации зависит от уровня принятия ребёнка и сформированности позитивного самоотношения. Матери с высоким самопринятием лучше справляются с трудностями, испытывают меньше тревоги и чувствуют себя психологически устойчивее. В то время как нехватка адаптационных ресурсов приводит к депрессивным переживаниям, ощущению беспомощности и социальной изоляции.

В исследовании О.Ю. Кочеровой и других [2], показано, что у матерей, воспитывающих детей с ДЦП, по сравнению с матерями детей с компенсированными перинатальными поражениями ЦНС, чаще наблюдаются тревожность, импульсивность, негативные эмоции и чрезмерная фокусировка на собственном самочувствии.

Анализ семейных установок выявил, что эти матери чаще придерживаются традиционных ролей в семье и не склонны к разводу. Это может указывать на стремление сохранить стабильность и полагаться на супруга как на основную опору [2].

Исследования Ю.В. Борисенко и А.А. Семенищевой [1] подтверждают: у таких матерей часто наблюдаются напряжённое самоотношение, самообвинение, неуверенность и низкая удовлетворённость жизнью. Однако супружеская поддержка помогает лучше понимать себя. В неполных семьях уровень тревоги, внутреннего напряжения и импульсивности выше.

Эти данные соотносятся и с исследованиями В.С. Тихомировой: матери, воспитывающие детей с ДЦП в условиях неполной семьи, отличаются более высоким уровнем личностной тревожности, внутреннего напряжения, наличием страхов, склонностью к самообвинению и импульсивным поведенческим реакциям по сравнению с матерями, состоящими в браке. [3]

Кроме того, у этих женщин формируется особое самоотношение: они воспринимают себя как самостоятельных и сильных, но при этом испытывают внутренние переживания. В отличие от матерей здоровых детей, которые стремятся казаться сдержанными и рациональными, они больше фокусируются на ребёнке. [3].

Характер психологических особенностей матерей во многом определяется степенью выраженности нарушений у ребёнка. Если у ребёнка выраженные психические трудности, мать чаще испытывает фрустрацию и напряжение, что приводит к нестабильному эмоциональному фону. В случае выраженных психомоторных нарушений у ребёнка, напротив, у матерей чаще проявляются такие качества, как терпимость, спокойствие и внешняя невозмутимость. Особенностью психического реагирования является тенденция к вытеснению тяжести состояния ребёнка из сознания. Матери детей с выраженными нарушениями склонны

идеализировать и себя, и ребёнка, положительно оценивают свою роль в семье – в отличие от матерей детей с менее тяжёлыми нарушениями. [3]

Психическое состояние матерей также связано с порядком рождения ребёнка в семье. Если ребёнок с ДЦП является первенцем, матери характеризуются более низкой эмоциональной устойчивостью, склонностью к перепадам настроения и гипотимическим состояниям. В семьях, где есть старшие здоровые дети, адаптация проходит легче – мамы чувствуют себя увереннее. В многодетных семьях женщины, как правило, проявляют больше активности – и как матери, и как хозяйки дома. Когда же ребёнок с нарушениями – единственный, нагрузка на мать особенно велика. [3]

Исследования О.Ю. Кочеровой и её коллег показывают, что матери детей с ДЦП демонстрируют более низкий уровень удовлетворённости развитием ребёнка и чаще испытывают чувство беспомощности в вопросах его реабилитации. Хотя они уверены, что разбираются в текущих мерах поддержки, представления о будущем у них остаются размытыми. [2]

Матери детей с инвалидностью в большей степени осознают необходимость участия квалифицированных специалистов в процессе помощи ребёнку. Однако при этом они реже придают значение совместной игровой деятельности и качественному питанию, что может свидетельствовать о недооценке собственной роли в реабилитационном процессе. Их в большей степени тревожат выраженные нарушения развития – двигательные, речевые и психические, а также проблемы с аппетитом. Поэтому они чаще обращаются за помощью к специалистам различного профиля и к социальным службам, что свидетельствует о понимании направлений реабилитационной работы. Однако уровень удовлетворённости взаимодействием со специалистами у них ниже, чем у матерей детей с компенсированными нарушениями, что может быть связано с высокими ожиданиями и сложностью состояния ребёнка. [2]

Отмечаются также различия, связанные с полом ребёнка. Матери мальчиков с ДЦП страдают от повышенной тревожности, ранимости и имеют склонность к сниженному настроения. В поведении проявляют строгость, ответственности и сильное чувство долга – особенно по отношению к сыновьям. Матери девочек, напротив, чаще пессимистично оценивают будущее дочери и реже верят в положительные перемены. [3]

Матери детей с тяжёлыми двигательными нарушениями часто испытывают стресс, тревогу, напряжение, склонность к самоосуждению, снижение самооценки и удовлетворённости жизнью. Они склонны к эмоциональному выгоранию и социальной изоляции. Их состояние зависит от семейной ситуации, степени тяжести нарушений у ребёнка и даже от его пола.

Учет данных особенностей является необходимым условием эффективного взаимодействия специалистов с матерями. Психолого-педагогическая

работа специалистов должна быть направлена на снижение тревожности, развитие самопринятия, укрепление внутренних ресурсов, повышение уверенности в родительских силах и профилактику одиночества.

Анализ научной литературы показывает, что взаимосвязь между психологическим состоянием матерей и принятием диагноза ребёнка до сих пор изучена недостаточно, особенно в контексте воспитания детей с тяжёлыми двигательными нарушениями. Эта тема остаётся слабо исследованной и актуальной для дальнейшего анализа.

В рамках выпускной квалификационной работы планируется исследование, направленное на выявление влияния принятия диагноза ребёнка на самоотношение матери. Его результаты могут помочь лучше понять психологические механизмы адаптации и разработать более эффективную поддержку для семей.

Литература

1. Борисенко, Ю.В. Особенности самоотношения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / Ю.В. Борисенко, А.А. Семенищева // Экспериментальная психология. – 2025. – Т. 18, № 1. – С. 86–107
2. Кочерова, О.Ю. Психологические особенности матерей, воспитывающих детей-инвалидов / О.Ю. Кочерова, О.М. Филькина, Н.В. Долотова, А.И. Малышкина, Е.Н. Антышева // Вестник Российской академии медицинских наук. – 2015. – Т. 70, № 4. – С. 448–453.
3. Тихомирова, В.С. Особенности психического состояния матерей, имеющих детей с церебральным параличом тяжелой степени / В.С. Тихомирова // Материалы II международной конференции «Психология стресса и совладеющего поведения в современном российском обществе» 23–25 сентября 2010 г.: в 2 т. / отв. ред. А.Л. Журавлев [и др.]. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – Т. 2. – С. 138–141.
4. Ткачева В.В., Устинова Е.В., Болотова Н.П. Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / под редакцией В.В. Ткачевой. – Москва: ИНФРА-М, 2024.
5. Хохлова, А.Ю. Развитие содержательного общения ребенка с двигательными и сенсорными нарушениями (родителям о детях с ТМНР): Методическое пособие для родителей по вопросам комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ / А.Ю. Хохлова // ФГБНУ ИКП РАО: официальный сайт. – 2021. – URL: https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/b1

Психологическое благополучие взрослых с разным типом реагирования на неопределенность

Смородина А.С.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: smorodinaas@mgppufdo.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования типов реагирования на неопределенность у взрослых (N=124). Методом кластерного анализа выделены три группы: эмоционально реагирующие (44,4%), принимающие неопределенность (13,7%) и когнитивно реагирующие на неопределенность (41,9%). Показано, что принимающие неопределенность и когнитивно реагирующие на нее демонстрируют наивысшие показатели психологического благополучия. Проанализированы типы ситуаций неопределенности и образы, связанные с неопределенностью у взрослых.

Ключевые слова: психологическое благополучие, неопределенность, типы реагирования на неопределенность, образ неопределенности

Современное общество характеризуется высокой степенью неопределенности, что проявляется в различных сферах жизни: профессиональной, межличностной, экзистенциальной. Психологическая адаптация к неопределенности становится одной из ключевых задач взрослого человека. Однако в существующих исследованиях преобладает изучение толерантности/интолерантности к неопределенности как одномерной характеристики. Недостаточно изученным остается вопрос о типологии реагирования на неопределенность, учитывающей одновременно эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты, а также их связь с психологическим благополучием. Кроме того, малоисследованной областью является субъективный образ неопределенности и его связь с типами реагирования.

Основная проблема исследования заключается в выявлении и описании типов реагирования на неопределенность у взрослых, субъективного восприятия неопределенности и показателей психологического благополучия.

Научная новизна. Выделены и описаны три типа реагирования на неопределенность: принимающие неопределенность, когнитивно реагирующие на неопределенность и эмоционально реагирующие на неопределенность. Проведен качественный анализ образов неопределенности и типов ситуаций неопределенности. Выявлено, что

когнитивно реагирующие на неопределенность и принимающие неопределенность демонстрируют более высокие показатели психологического благополучия.

Методологическая основа исследования базируется на экзистенциально-гуманистическом подходе (В. Франкл, Р. Мэй, К. Роджерс), субъектно-деятельностном подходе (С.Л. Рубинштейн), концепции психологического благополучия К. Рифф, подходах к исследованию толерантности к неопределенности (S. Budner, Д.А. Леонтьев), ресурсном подходе к совладающему поведению (Р. Лазарус, С. Фолкман) и психосемантическом подходе (В.Ф. Петренко).

Методики исследования: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Л.В. Жуковской, Е.Г. Трошихиной (2011); Блок открытых вопросов об образе и ситуации неопределенности; «Шкала реагирования на неопределенность» М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой, М.Г. Сороковой (2024).

Выборка: 124 человека в возрасте от 20 до 70 лет.

Статистическая обработка: Кластерный анализ методом k-средних с предварительным нормированием через z-значения. Критерий Колмогорова-Смирнова, Хи-квадрат критерий Пирсона, однофакторный дисперсионный анализ, качественный анализ открытых вопросов.

Результаты исследования:

Методом k-means кластеризации на основе z-стандартизированных значений трех показателей (эмоциональные реакции, когнитивные реакции, готовность к переменам) выделены три кластера, значимо различающихся по всем типам реагирования на неопределенность ($F=37,9–52,2$; $p<0,001$).

Первый кластер, «принимающие неопределенность» (n=17, 13,7%), составили взрослые с низким уровнем когнитивного реагирования на неопределенность ($z= –1,49$), средним уровнем эмоционального реагирования $z= –0,30$) и высокой готовностью к переменам ($z=+0,93$). Для респондентов этой группы характерно отсутствие эмоционального застревания и склонности к избыточному анализу при высокой активности в условиях изменений.

Второй кластер, «когнитивно реагирующие на неопределенность» (n=52, 41,9%), включил представителей с низкими эмоциональными реакциями ($z= –0,62$), повышенными когнитивными реакциями ($z=+0,54$) и готовностью к переменам выше среднего ($z=+0,48$). Эта группа демонстрирует склонность к рефлексивной переработке неопределенных ситуаций при сохранении эмоциональной стабильности.

Третий кластер, «эмоционально реагирующие на неопределенность» (n=55, 44,4%), составили взрослые с высоким уровнем эмоционального

реагирования на неопределенность (z=+0,68), средним уровнем когнитивного реагирования (z= –0,04) и низкой готовностью к переменам (z= –0,74). Для респондентов этой группы характерна яркая реакция в ответ на неопределенность при недостаточной активности в преодолении изменений.

Группы (кластеры) не различались по полу, возрасту, семейному положению, сферам деятельности, образам неопределенности и по ситуациям неопределенности (p>0,05). Респонденты чаще всего упоминали ситуации неопределенности в профессиональной сфере (42,7%), сфере отношений (19,4%), сфере безопасности (15,3%). Также описывалась внутренняя неопределенность, связанная с переосмыслением своей жизни, самого себя и ценностей (22,6%). Среди образов неопределенности чаще всего упоминался образ тумана (25,8%), различные абстрактные категории (25,8%), перекресток дорог (19,4%), пустота (15,3%), образы людей и эмоциональные переживания (13,7%).

Когнитивно реагирующие на неопределенность и принимающие неопределенность демонстрируют более высокие показатели практически по всем характеристикам психологичексого благополучия: компетентность, личностный рост, позитивные отношения с другими, жизненные цели, самопринятие, общий уровень психологического благополучия (значения F от 4,370 до 12,583, p<0,001).

Полученные результаты позволяют уточнить своеобразие в реагировании на неопределенность у взрослых. Классическое деление на толерантных/интолерантных к неопределенности оказывается недостаточным. Выделены три качественно различных профиля, где наиболее адаптивными выступают когнитивно реагирующий тип, сочетающий когнитивную переработку с принятием неопределенности и принимающий неопределенность.

Выводы:

1. В ходе эмпирического исследования выделены три группы взрослых с разным типом реагирования на неопределенность: эмоционально реагирующие (44,4%), принимающие неопределенность (13,7%) и когнитивно реагирующие на неопределенность (41,9%), значимо различающиеся по все характеристика отношения к неопределенности (p<0,001).
2. Качественный анализ субъективного восприятия неопределенности позволил выделить образы неопределенности: образ тумана (25,8%), абстрактные категории (25,8%), перекресток дорог (19,4%), образ пустоты (15,3%), образы людей и эмоциональные переживаний (13,7%).

3. Когнитивно реагирующие на неопределенность и принимающие неопределенность демонстрируют наивысшие показатели психологического благополучия.

Полученные результаты имеют практическое значение для разработки дифференцированных программ психологической поддержки, особенно для группы, эмоционально реагирующей на неопределенность, которая демонстрирует наибольшую уязвимость.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в исследовании научного руководителя М.А. Одинцову.

Литература

1. Одинцова М.А., Радчикова Н.П., Сорокова М.Г. Шкала реагирования на неопределенность: инструмент оценки взаимодействия подростков с многомерным стрессом [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2024. Том 13. № 2. С. 106–128. DOI:10.17759/cpse.2024130207
2. Битюцкая Е.В., Корнеев А.А. Диагностика субъективного оценивания трудных жизненных задач // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 1. С. 247–279. doi: 10.11621/vsp.2023.01.11
3. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57. № 6. P. 1069–1081.

Psychological well-being of adults with different types of response to uncertainty

Smorodina A.S.
Master's degree candidate student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: smorodinaas@mgppufdo

Abstract. The article presents the results of an empirical study of types of response to uncertainty in adults (N=124). Using cluster analysis, three groups were identified: emotionally reacting (44.4%), accepting uncertainty (13.7%), and cognitively reacting to uncertainty (41.9%). It was shown that those who accept uncertainty and those who cognitively react to it demonstrate the highest rates of psychological well-being. The types of situations of uncertainty and images associated with uncertainty in adults were analyzed.

Keywords: psychological well-being, uncertainty, types of response to uncertainty, image of uncertainty

Факторы, влияющие на развитие негативных психологических состояний у психологов-консультантов

Сорокина А.В.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1615-5680
e-mail: alena123489@mail.ru

Ключевые слова: дистанционное психологическое консультирование, негативные психологические состояния, психологи-консультанты, силовые ведомства

Современные процессы цифровизации оказали существенное влияние на содержание и условия деятельности специалистов помогающих профессий. К их числу, можно отнести, психологов-консультантов силовых ведомств, работающих в дистанционном формате. Вызовы цифровой среды, высокая интенсивность запросов, дефицит времени на принятие решений и постоянное взаимодействие с людьми в состояниях кризиса формируют значительное психоэмоциональное напряжение. Такое сочетание факторов создает предпосылки для возникновения негативных психологических состояний, которые отражаются на личностном и профессиональном благополучии консультантов [2,3].

Исследования негативных состояний специалистов помогающих профессий достаточно подробно представлены в отечественной и зарубежной литературе (В.В. Бойко, 1999; Н.Е. Водопьянова и соавт., 2013, 2024; А.Ю. Коджаспиров, 2011; А.В. Махнач, О.А. Плющева, 2020, 2023; А.Н. Моховиков, 2018; В.Е. Орел, 2001; Т.В. Решетова, 2019; К. Маслач, 2016; Ч. Фигли, 1995; Ю.С. Шойгу, 2021). Однако, несмотря на обилие данных о высокой стрессогенности данных профессий, особенности негативных психологических состояний именно у психологов, работающих в дистанционном формате, мало изучены.

Между тем, цифровой формат создает дополнительные стрессоры (такие как информационная перегрузка, ощущение изоляции, снижение качества межличностного контакта, сложности в управлении временем, и др.). Вышеуказанные особенности данного формата могут усиливать такие негативные проявления, как эмоциональное истощение, деформации профессионального поведения, снижение мотивации, а также оказывать влияние на профессиональное здоровье специалиста [1].

В рамках пилотажного этапа магистерского диссертационного исследования на тему «Психопрофилактика викарной травматизации

у специалистов дистанционных служб экстренной психологической помощи» проверялась гипотеза о том, что в деятельности специалистов дистанционных служб экстренной психологической помощи присутствуют факторы, определяющие более высокий уровень психологического дистресса (повышенная эмоциональная насыщенность, низкая удовлетворенность материальным вознаграждением, недостаток организационной поддержки, отсутствие стабильного рабочего графика) по сравнению с теми психологами, кто не участвует в подобной деятельности.

С целью проверки данной гипотезы и выявления профессиональных факторов, негативно влияющих на психологические состояния психологов-консультантов силовых ведомств, была разработана авторская анкета и проведен опрос.

Анкета включала 12 вопросов, сгруппированных по 5 тематическим блокам.

Блок профессионального опыта был направлен на установление факта участия специалистов в оказании дистанционной экстренной психологической помощи, а также выявление специфики консультирования в условиях чрезвычайных ситуаций. Кроме того, в этом блоке респондентам предлагалось оценить собственный уровень готовности к выполнению профессиональных задач.

Блок условий труда, который позволил оценить степень удовлетворенности сотрудников материальными условиями работы (такими как техническое обеспечение и уровень денежного вознаграждения).

Блок профессиональных трудностей и ресурсов был направлен на выявление наиболее актуальных профессиональных проблем респондентов.

Блок социально-психологического климата касался оценки характера взаимоотношений в коллективе, уровня поддержки со стороны коллег и руководства.

Завершал анкету стандартизованный блок субъективной оценки психологического состояния (респондентам необходимо было отметить частоту переживаний ряда негативных психологических состояний).

Выборку исследования составили 24 специалиста экстренной психологической помощи, из которых – 20 женщин и 4 мужчин, средний возраст составил 29,1 года.

Для проверки выдвинутой гипотезы выборка была разделена на 2 подгруппы по 12 человек каждая. В первую группу вошли специалисты, которые реально осуществляют оказание экстренной психологической помощи в дистанционной форме. Во второй группе респондентами стали психологи-консультанты, которые, хотя и имели опыт работы в дистанционном формате, но на момент проведения исследования не осуществляли такую деятельность.

Результаты исследования.

Анализ полученных данных анкетирования проводился по блокам, что позволило выделить несколько основных различий между группами. Так, половина представителей первой группы выражает недовольство оборудованием, рабочим пространством и графиком, при этом только 8% из них удовлетворены полностью. Большинство же респондентов из второй группы, а именно 84%, оценивают условия работы как полностью устраивающие.

В дистанционном формате 92% специалистов оценивают темп работы как повышенный или чрезмерный, что характерно для работы с непрерывным потоком обращений, частыми кризисными запросами и невозможностью гибко регулировать нагрузку. В группе сравнения половина психологов характеризуют свой нынешний темп как комфортный.

Удовлетворенность финансовым вознаграждением демонстрирует наиболее яркий контраст. Среди действующих дистанционных консультантов лишь 8,3% полностью удовлетворены оплатой, в то время как среди сменивших деятельность этот показатель достигает 50%. Комбинация высокой эмоциональной нагрузки и низкой материальной компенсации формирует дисбаланс усилий и вознаграждения, что может стать благоприятной почвой для развития негативных психологических состояний, таких как хронический стресс, эмоциональное истощение и снижение мотивации.

На дополнительные проблемы в дистанционном консультировании указывает и то, что в первой группе 67% испытывают нехватку такого ключевого элемента профессионального функционирования, как обратная связь. Дефицит обратной связи усиливает неопределенность, снижает чувство профессиональной компетентности и лишает консультанта возможности анализировать успешность своих действий. Половина специалистов фиксирует повышенную эмоциональную нагрузку и отсутствие стабильности. Во второй группе данные проблемы менее выражены, что указывает на профилактический эффект периодической смены профессиональной деятельности.

Особый интерес представляет оценка психологами своей готовности к работе в условиях чрезвычайных ситуаций. Среди действующих консультантов лишь треть считает себя полностью подготовленной, тогда как 25% ощущали полную неподготовленность. Эти данные отражают масштаб профессиональных рисков. Несмотря на реальный опыт работы в условиях ЧС, значительная часть специалистов испытывает дефицит уверенности в собственных навыках, что закономерно повышает уровень тревожности, внутреннего напряжения и риск развития профессиональной дезадаптации.

Социально-психологический клим ат в коллективе также различается. В первой группе 58% респондентов ответили, что преобладает нейтральная атмосфера. Во второй группе у 33% респондентов нейтральность сочетается с наличием ощущения полной поддержки. В дистанционном консультировании специалисты более изолированы и групповое взаимодействие отсутствует, в то время как очный формат связан с тесным общением с коллегами, что положительно сказывается на состоянии психологов-консультантов.

Стоит отметить, что эмоциональное истощение одинаково часто встречается в обеих группах (по 33%.) Это может говорить о пролонгированном воздействии дистанционной работы, сохраняющемся даже после смены деятельности. Усталость, не проходящая после отдыха, характерна преимущественно для действующих дистанционных консультантов: 67% испытывают ее редко или иногда, а 17% респондентов испытывают ее часто, чего не отмечается у представителей группы сравнения.

Выводы: дистанционное психологическое консультирование является высокострессогеным форматом, в котором пересекаются высокая эмоциональная интенсивность, дефицит организационной поддержки и обратной связи, отсутствие стабильного рабочего графика и недостаточная предсказуемость нагрузки; негативные психологические последствия дистанционного консультирования носят пролонгированный характер и могут сохраняться даже после смены формата профессиональной деятельности.

Благодарности. Автор благодарит за консультативную помощь при проведении исследования научного руководителя – кандидата психологических наук, доцента И.О. Котенева.

Литература

1. Водопьянова, Н.Е. Нужны ли новые технологии психологической помощи субъектам труда, подверженным цифровой трансформации? / Н.Е. Водопьянова, Э.В. Патраков, Р.А. Хайруллин // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2024. № 7. С. 602–609. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2024–7–82
2. Коджаспиров, А.Ю. Профессиональное выгорание психологов-консультантов телефона доверия. Специфика, профилактика, возможности коррекции / Научно-практические и прикладные аспекты деятельности центра экстренной психологической помощи ИЭП МГППУ: сборник статей [отв. ред.: Баева И.А.]. – Москва: Экон-Информ, 2011. – С. 163–177.
3. Махнач, А.В., Плющева, О.А. Влияние факторов риска и защиты на профессиональную жизнеспособность специалистов помогающих профессий [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 2. С. 8–21. DOI:10.17759/jmfp.2023120201

Factors affecting the development of negative psychological states in consulting psychologists

Сорокина А.В.
Master's student
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1615-5680
e-mail: alena123489@mail.ru

Keywords: remote psychological counseling, negative psychological states, consulting psychologists, law enforcement agencies

Психологическая сепарация и привязанность у студенческой молодежи с разным уровнем самоэффективности

Сюников Е.И.
студент
Российский государственный
педагогий университет им. А.И. Герцена
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: esyunikov2001@mail.ru

Пежемская Ю.С.
кандидат психологических наук, доцент
Российский государственный педагогий университет им. А.И. Герцена
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: pishome@mail.ru

Ключевые слова: самоэффективность, психологическая сепарация, привязанность, студенческая молодежь

Современное общество сталкивается с большим количеством вызовов, которые влияют на психологическое развитие молодежи, где ключевым является успешный процесс формирования психологической сепарации – становление самостоятельной независимости от родительской фигуры и привязанности, которая берет свое начало еще в раннем детстве и продолжает оказывать влияние на личность уже в зрелом возрасте.

Период студенчества не является исключением, это время значительных и важных перемен в жизни каждого человека, связанных в том числе и с отделением от родительской семьи, формированием собственной идентичности, умением адаптироваться к новым социальным и учебным условиям, выстраиванием собственных отношений и самостоятельности в выборе и принятии решений.

В этот период особенно важным ресурсом личности становится уровень самоэффективности – вера в свои силы и способности достигать поставленных целей и справляться с жизненными трудностями. Самоэффективность способствует активному поведению, уверенности в себе и устойчивости к стрессовым ситуациям, что во много облегчает процесс отделения от родительских установок и самоопределения.

На сегодняшний день исследование психологической сепарации и привязанности у студенческой молодежи с разным уровнем самоэффективности имеет большое значение и актуальность. Понимание механизмов, лежащих в основе этих процессов, может помочь как

студентам, так и их родителям успешно пройти период адаптации к новым условиям жизни.

Психологическая сепарация представляет собой процесс психологического отделения личности от значимых других, прежде всего от родителей или других опекунов, который формирует автономию и способность к равноправным отношениям.

По мнению В.В. Коншиной психологическая сепарация – это процесс, который начинается в раннем детстве и продолжается на протяжении всей жизни, влияя на развитие личности. Она означает постепенное отделение от родителей и формирование собственной самостоятельности и независимости [2, с. 605].

Психологическая сепарация предстает не как единовременное событие, а как многомерный, длительный социально значимый процесс. Способность выстраивать отношения с родителями на новой, взрослой основе, сохраняя при этом психологическое благополучие и личностную целостность. Успешность психологической сепарации зависит от сложного взаимодействия не только внутриличностных факторов (уровень рефлексии, самооценка, тип привязанности), характеристики семейной системы (стиль коммуникации, гибкость личных границ), а также макросроциальных условий (традиции и обычаи, культурные нормы).

На протяжении всей истории развития психологической науки в той или иной степени рассматривался вопрос о влиянии привязанности в детском возрасте на формирование личности человека. Существует много исследований современных авторов, таких как О.В. Волошкина, Е.А. Овчинникова доказывающих влияние типа привязанности на формирование отношения детей и подростков к окружающему миру и к себе, особенности отношения к телу, уровень психического развития, поведенческих паттернов ребенка и многое другое [1, с. 219–221; 4, с. 486–489].

При этом у представителей различных психологических школ и направлений сложились как похожие, так и в некоторых моментах совершенно противоположные взгляды на механизмы формирования и структуру привязанности, однако все они признают важнейшую роль детско-родительского взаимодействия на психологическое развитие ребенка.

Период студенческой жизни является достаточно напряженной фазой развития, характеризующийся высокой академической нагрузкой, необходимостью построения новых социальных связей, профессиональным самоопределением и зачастую сепарацией от родительской семьи. Успешное преодоление этих задач требует мобилизации внутренних ресурсов, среди которых одним из наиболее значимых, согласно социально-когнитивной теории, является самоэффективность.

Для студенческой молодежи этот конструкт становится ключевым регулятором мотивации, настойчивости, эмоциональной устойчивости и стратегий поведения в учебной и социальной среде. В условиях современных вызовов, включая цифровизацию образования и нестабильность рынка труда, исследование самоэффективности как личностного ресурса приобретает особую актуальность в том числе и в контексте с психологической сепарацией и привязанностью.

В исследованиях О.И. Мироновой, К.А. Машкина самоэффективность рассматривается, как убеждение в своей способности организовывать и выполнять действия, необходимые для достижения определенных результатов [3, с. 133–145].

Самоэффективнность способствует повышению качества жизни, улучшению академической успеваемости и снижению риска развития психоэмоциональных расстройств. Самоэффективность студентов является важным фактором, определяющим успешность их адаптации к новым социальным условиям, сепарации от родительской семьи и формирования зрелой привязанности.

Таким образом, взаимосвязь психологической сепарации, привязанности и самоэффективности образует комплексную систему, определяющую траекторию психосоциального развития студенческой молодежи.

Цель исследования: изучение особенностей психологической сепарации, привязанности у студенческой молодежи с разным уровнем самоэффективности.

Гипотеза исследования: существуют различия в выраженности показателей психологической сепарации, привязанности и самоэффективности у студенческой молодёжи женского и мужского пола.

Выборка исследования: в исследовании приняли участие 166 студентов из 66 учебных заведений системы среднего профессионального и высшего образования из разных городов России в возрасте от 16 до 35 лет (средний возраст 21 год). Среди них: 81% – 134 женщины, 19% – 32 мужчины.

В исследовании были использованы следующие **диагностические методики:** «Шкала общей самоэффективности, GSE» Р. Шварцер и М. Ерусалем (адаптация: В.Г. Ромек, 1996); «Опросник психологической сепарации, PSI» Дж. Хоффман (адаптация: В.Н. Дзукаева, Т.Ю. Садовникова, 2014); «Опросник привязанности к родителям и сверстникам, IPPA» Г.Армсден и М. Гринберг (адаптация: Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширский, Т.Ю. Садовникова, 2023).

Методы исследования: теоретические: обзор, изучение и анализ научной литературы; эмпирические: психодиагностические методы:

опрос; методы математической статистики: методы первичной статистики, сравнительный анализ (критерий Шапиро-Уилка, U-критерий Манна-Уитни).

В ходе исследования выборка была разделена на две группы: женский и мужской пол. Группа респондентов женского пола, составила 81% (134 человека), группа респондентов мужского пола, составила 19% (32 человека).

Распределение признаков в выборке носит смешанный характер (критерий Шапиро-Уилка, $p \leq 0,05$, $p \geq 0,05$), следовательно, для дальнейшего исследования будут использоваться непараметрические критерии.

По результатам средних значений показатель самоэффективности у респондентов женского пола составил 30,31, в том время как у респондентов мужского пола – 29,91. Незначительно более высокий показатель у женщин, чем у мужчин. Это может указывать на несколько более выраженную уверенность женщин в собственной способности справляться с жизненными задачами, преодолевать трудности и достигать поставленные цели. Тем не менее уровень общей самоэффективности у представителей обеих групп находится примерно на одинаковом уровне.

По результатам средних значений респонденты мужского пола по большинству шкал демонстрируют несколько более высокие показатели психологической сепарации (как конфликтологической, так и эмоциональной), особенно от матери. У респондентов женского пола показатель в среднем немного ниже, что может говорить о более гармоничном и менее конфликтном процессе психологической сепарации. Наиболее высокие значения у обеих групп респондентов наблюдаются по шкале функциональная независимость от отца, что может свидетельствовать о том, что респонденты в целом ощущают себя достаточно самостоятельными в жизненных аспектах и меньше нуждаются в отцовской поддержке при принятии каких-либо решений.

По результатам средних значений привязанность к матери также находится на высоком уровне у обеих групп респондентов, что подтверждает важную роль матери как значимой фигуры в их жизни. Привязанность к отцу выражена менее слабее, особенно у женщин, чем у мужчин, что может указывать на меньшее взаимодействие в этих отношениях. Наиболее выраженная привязанность у обеих групп респондентов наблюдается к близкому другу/подруге, особенно у женщин. Это может говорить о высокой значимости дружеских отношений. При это показатели отчуждения как в отношениях с родителями, так и со сверстниками относительно низкие, что может свидетельствовать о благоприятной структуре межличностных взаимоотношений у обеих групп

респондентов. Описательные статистики и результаты сравнительного анализа по полу представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Описательные статистики и результаты сравнительного анализа по полу

Шкала	Женский пол (n=134)		Мужской пол (n=32)		Достоверность различий (U-Манна-Уитни, p)	
	M	SD	M	SD		
Шкала общей самоэффективности	30,31	5,65	29,91	5,25	2075	0,777
Конфликтологическая независимость от матери	3,61	0,66	3,78	0,62	1835	0,206
Эмоциональная независимость от матери	3,29	0,80	3,68	0,82	1516	**0,010***
Аттитюдная независимость от матери	3,16	0,84	3,50	0,76	1584	**0,022***
Функциональная независимость от матери	3,57	0,81	3,93	0,70	1605	**0,027***
Конфликтологическая независимость от отца	3,83	0,77	4,09	0,68	1727	0,088
Эмоциональная независимость от отца	3,77	0,94	3,87	0,77	2089	0,823
Аттитюдная независимость от отца	3,62	0,93	3,63	0,76	2120	0,923
Функциональная независимость от отца	4,14	0,85	4,10	0,78	2005	0,568
Привязанность к маме	5,11	2,43	4,99	2,59	2103	0,867
Доверие (мама)	3,91	0,98	3,90	1,03	2110	0,891
Общение (мама)	3,58	1,06	3,40	1,17	1951	0,430
Отчуждение (мама)	2,38	0,77	2,30	0,75	2070	0,761
Привязанность к папе	3,46	2,68	4,24	2,46	1820	0,185
Доверие (папа)	3,19	1,20	3,31	1,29	1985	0,515
Общение (папа)	2,76	1,06	2,89	1,14	2005	0,569
Отчуждение (папа)	2,49	0,94	1,96	0,79	1422	**0,003***
Привязанность к близкому другу (подруге)	6,70	1,70	5,91	2,12	1698	0,068
Доверие (друг)	4,53	0,60	4,20	0,90	1747	0,099
Общение (друг)	4,25	0,76	3,73	1,02	1506	**0,009***
Отчуждение (друг)	2,08	0,73	2,01	0,57	2129	0,952

*Примечание: *различия значимы на уровне $p \leq 0,05$*

Был проведен сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни, по результатам которого были выявлены достоверно значимые различия по следующим шкалам:

По шкале «Эмоциональная независимость от матери» респонденты мужского пола демонстрируют более высокие значение (M=3,68; SD=0,82), чем респонденты женского пола (M=3,29; SD=0,80), различия являются статистически значимыми (U=1516, p=0,010). Это может указать на то, что мужчины в большей степени ощущают эмоциональную автономию в отношениях с матерью.

Аналогичная тенденция наблюдается по шкале «Аттитюдная независимость от матери»: респонденты мужского пола имеют более высокий показатель (M=3,50; SD=0,76) по сравнению с респондентами женского пола (M=3,16; SD=0,84), различия являются статистически значимыми (U=1584, p=0,022), что может свидетельствовать о том, что мужчины чаще демонстрируют независимость в собственных взглядах, мнениях, установках, убеждениях относительно матери.

По шкале «Функциональная независимость от матери» также выявлены статистически значимые различия (U=1605, p=0,027): у респондентов мужского пола показатели оказались выше (M= 3,93; SD=0,70), чем у респондентов женского пола (M=3,57; SD=0,81). Это может отражать, что мужчины в принятии решений и выполнении жизненных задач придерживаются большой самостоятельности без опоры на материнскую помощь.

Более высокие показатели наблюдаются у респондентов женского пола (M=2,49; SD=0,94) по сравнению с респондентами мужского пола (M=1,96; SD=0,79) по шкале «Отчуждение (папа)». Различия статистически значимы (U=1422, p=0,003) и результат может свидетельствовать о том, что женщины чаще испытывают эмоциональную дистанцию в отношениях с отцом.

Значимые различия обнаружены по шкале «Общение (друг)». Респонденты женского пола демонстрируют более высокий уровень (M= 4,25; SD=0,76), чем респонденты мужского пола (M=3,73; SD=1,02), где различия статически значимы (U=1506, p=0,009). Это может означать, что женщины имеют более выраженную ориентацию на социальные контакты, межличностную коммуникацию, взаимодействие и эмоциональную поддержку, чем мужчины.

Таким образом, результаты сравнительного анализа частично подтверждают выдвинутую гипотезу. Мужчины характеризуются более выраженной эмоциональной, аттитюдной и функциональной независимостью от матери, тогда как женщины отличаются большей ориентацией на межличностное общение, а также более высоким уровнем отчуждения в отношениях с отцом.

Литература

1. Волошкина О.В. Привязанность и ее влияние на процессы сепарации // Молодой ученый. – 2018. – № 49 (235). – С. 219–221.
2. Коншина В.В. Психологическая сепарация: компоненты и их влияние на развитие личности // Вестник науки. – 2024. – № 1 (70). [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-separatsiya-komponenty-i-ih-vliyanie-na-razvitie-lichnosti (дата обращения: 25.01.2026).
3. Миронова О.И., Машкин К.А. Самоэффективность студентов в условиях экзаменационного стресса // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 3. – С. 133–145.
4. Овчинникова Е.А. Влияние типа привязанности на социальную адаптацию студентов // Молодой ученый. – 2022. – № 50 (445). – С. 486–489.

The Title of the Abstract

Syunikov E.I.
student
Herzen State Pedagogical University of Russia
St. Petersburg, Russia
e-mail: esyunikov2001@mail.ru

Pezhemskaya Y.S.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Herzen State Pedagogical University of Russia
St. Petersburg, Russia
e-mail: pishome@mail.ru

Keywords: self-efficacy, psychological separation, attachment, student youth

Готовность детей-сирот к самостоятельному проживанию при обеспечении их жилыми помещениями

Терещенко У.В.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

Проблема исследования заключается в недостаточной изученности специфики социально-психологической готовности детей-сирот и лиц из их числа к самостоятельному проживанию в зависимости от условий жилищного устройства.

Цель исследования – выявить и описать специфику социально-психологической готовности к самостоятельному проживанию у выпускников из числа детей-сирот и лиц, оставшихся без попечения родителей, в зависимости от типа жилищной ситуации.

Объект исследования – социально-психологическая готовность детей-сирот и лиц из их числа к самостоятельному проживанию.

Предмет исследования – специфика когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социально-психологической готовности к самостоятельному проживанию в зависимости от условий жилищного устройства (предоставленное жилое помещение или возвращение в сохранённое жильё).

В соответствии с целью исследования поставлены следующие **задачи:**

1. проанализировать подходы к пониманию социально-психологической готовности к самостоятельному проживанию и обосновать трёхкомпонентную структуру данного феномена;
2. охарактеризовать самостоятельную жизнь детей-сирот как нормативный этап перехода к взрослости и раскрыть роль жилищного фактора в данном переходе;
3. раскрыть психологический статус выпускников из числа детей-сирот и ресурсы их адаптации к самостоятельному проживанию;
4. обосновать и описать диагностический инструментарий эмпирического исследования;
5. выявить и сопоставить профили готовности к самостоятельному проживанию у выпускников, получивших предоставленное жилое помещение, и выпускников, вернувшихся в сохранённое жильё;
6. разработать дифференцированные практические рекомендации по сопровождению выпускников с учётом их жилищной ситуации.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что у выпускников, получивших предоставленное жилое помещение, и у выпускников, вернувшихся в сохранённое жильё, существуют статистически значимые различия (по U-критерию Манна–Уитни, $p < 0,05$) в уровне социально-психологической готовности к самостоятельному проживанию.

Обсуждение результатов исследования. Проведенный теоретический анализ позволяет заключить, что социально-психологическая готовность детей-сирот и лиц из их числа к самостоятельному проживанию представляет собой интегративную характеристику личности, отражающую степень ее подготовленности к переходу в новую жизненную ситуацию, связанную с автономией, ответственностью и необходимостью самостоятельно решать повседневные и социальные задачи.

Теоретически и практически обоснованным является выделение в структуре данной готовности трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Когнитивный компонент характеризует понимание требований самостоятельной жизни, представления о ее содержании и способах решения жизненных задач. Эмоциональный компонент включает отношение к перспективе самостоятельного проживания, внутреннюю устойчивость, уверенность и способность выдерживать стрессовые нагрузки. Поведенческий компонент выражается в способности самостоятельно действовать, принимать решения, организовывать повседневную жизнь, выстраивать взаимодействие с окружающими и нести ответственность за собственный выбор.

Материалы первой главы показывают, что самостоятельное проживание при обеспечении жильем не может рассматриваться только как бытовой или организационный вопрос. Оно представляет собой психологически значимую ситуацию перехода к взрослости, в которой выпускник сталкивается с необходимостью самостоятельно организовывать быт, социальные отношения, правовое поведение и финансовую сферу. Стандарт сопровождения выпускников связывает самостоятельную жизнь с деятельностью без посторонней помощи и одновременно подчеркивает необходимость сопровождения, направленного на развитие самостоятельности и предупреждение дезадаптации.

Теоретический анализ также показывает, что психологический статус выпускников организаций для детей-сирот и замещающих семей не является однородным. Он определяется сочетанием ресурсов и личностных дефицитов, формирующихся под влиянием институционального и семейного опыта, качества поддерживающего окружения, уровня психологической защищенности и условий последующего

проживания. Значимыми ресурсами выступают жизнестойкость, устойчивость, субъективное благополучие, социальные установки и социальная компетентность. Одновременно сохраняются риски тревожности, уязвимости, недостаточной сформированности навыков самостоятельного решения жизненных задач и зависимости от внешней помощи.

Изучение выпускников в разных жилищных условиях является теоретически обоснованным, поскольку условия проживания связаны с внешней организацией жизни и с субъективным благополучием, уровнем стрессовой нагрузки, а так же особенностями адаптации. Следовательно, эмпирическое сравнение выпускников, получивших жилое помещение, и выпускников, вернувшихся в сохраненное жилье, имеет достаточную теоретическую основу.

Литература

1. Российская Федерация. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020.
2. Российская Федерация. Кодексы. Жилищный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2004 № 188-ФЗ.
3. Российская Федерация. Кодексы. Семейный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.1995 № 223-ФЗ.
4. Российская Федерация. Законы. Об опеке и попечительстве: Федеральный закон от 24.04.2008 № 48-ФЗ.
5. Российская Федерация. Законы. О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/3201202502280002 (дата обращения: 09.03.2026).
6. Российская Федерация. Правительство. О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей: постановление Правительства Российской Федерации от 24.05.2014 № 481 [Электронный ресурс]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201405270011 (дата обращения: 09.03.2026).
7. Стандарт «Сопровождение выпускников организаций для детей-сирот и семейных форм воспитания по завершении попечительства» [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/411552891/8b7b3c1c76e91f88d33c08b3736aa67a/ (дата обращения: 09.03.2026).
8. Араканцева, Т. А., Заводилкина, О. В., Романова, Е.А. Особенности оценки готовности к трудовой занятости воспитанников организаций для детей-сирот с ментальными нарушениями [Электронный ресурс] / Т.А. Араканцева, О.В. Заводилкина, Е.А. Романова // Социальные науки и детство. – 2021. – Т. 2. – № 2. – С. 47–58. – DOI: 10.17759/ssc.2021020204. – URL: https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2021_n2/Arakantseva_Zavodilkina_Romanova (дата обращения: 09.03.2026).

9. Бобылева, И.А. Педагогические условия постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 [Электронный ресурс]. – Владимир, 2000. – 187 с.
10. Бобылева, И.А. Готовность воспитанников организаций для детей-сирот к самостоятельной жизни: подходы к оценке и организации [Электронный ресурс] / И.А. Бобылева // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 6. – С. 176–188. – DOI: 10.17759/pse.2021260614. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021_n6/Bobyleva (дата обращения: 09.03.2026).
11. Бобылева, И.А., Семья, Г.В., Меркуль, И.А., Шпитальская, И.Ю. Система критериев и показателей эффективности воспитательной работы в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс] / И.А. Бобылева, Г.В. Семья, И.А. Меркуль, И.Ю. Шпитальская // Социальные науки и детство. – 2025. – Т. 6. – № 1. – С. 8–34. – DOI: 10.17759/ssc.2025060101. – URL: https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2025_n1/Bobyleva_Semya_et_al (дата обращения: 09.03.2026).
12. Бобылева, И.А., Семья, Г.В. Специфика воспитательной работы в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс] / И.А. Бобылева, Г.В. Семья // Социальные науки и детство. – 2024. – Т. 5. – № 3. – С. 40–53. – DOI: 10.17759/ssc.2024050303. – URL: https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2024_n3/Bobyleva_Semya (дата обращения: 09.03.2026).
13. В России за 2024 год снизилось число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Усыновите.ру». – URL: https://deti.gov.ru/Press-Centr/news/1535 (дата обращения: 09.03.2026).
14. Ваврик, С.В. Специфика субъективного благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в различных условиях воспитания (институциональные условия и условия приемной семьи) [Электронный ресурс] / С.В. Ваврик // Социальные науки и детство. – 2024. – Т. 5. – № 4. – С. 86–103. – DOI: 10.17759/ssc.2024050405. – URL: https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2024_n4/Vavrik (дата обращения: 09.03.2026).
15. Володина, Ю.А. Социально-психологическая реинтеграция детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.dissercat.com/content/sotsialno-psikhologicheskaya-reintegratsiya-detei-sirot-i-detei-ostavshikhsya-bez-popecheniy (дата обращения: 09.03.2026).
16. Волчанская, В.О., Меркуль, И.А. Особенности социально-психологической готовности замещающих родителей к преодолению трудностей в воспитании детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подросткового возраста [Электронный ресурс] / В.О. Волчанская, И.А. Меркуль // Социальные науки и детство. – 2021. – Т. 2. – № 1. – С. 60–72. – DOI: 10.17759/ssc.2021020105. – URL: https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2021_n1/Volchanskaya_Merkul (дата обращения: 09.03.2026).

17. Голерова, О. А., Гурова, Е. В., Харченко, Е.В. Изучение представлений детей-сирот о структуре поддерживающего окружения на основе метода «семейной доски» [Электронный ресурс] / О.А. Голерова, Е.В. Гурова, Е.В. Харченко // Психологическая наука и образование. – 2009. – Т. 14. – № 3. – С. 83–93. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2009_n3/22796 (дата обращения: 09.03.2026).
18. Доклад о деятельности Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка в 2024 году [Электронный ресурс]. – URL: https://deti.gov.ru/uploads/magic/ru-RU/Document-0–404-src-1762328670.8155.pdf (дата обращения: 09.03.2026).
19. Зайцева, Н. Г., Колесникова, У. В. «Родительские» дети в организациях для детей-сирот [Электронный ресурс] / Н.Г. Зайцева, У.В. Колесникова // Социальные науки и детство. – 2021. – Т. 2. – № 2. – С. 24–36. – DOI: 10.17759/ssc.2021020202. – URL: https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2021_n2/Zaytseva_Kolesnikova (дата обращения: 09.03.2026).
20. Зражевская, Е.Р. Модель формирования социальной компетентности выпускников интернатных учреждений [Электронный ресурс] / Е.Р. Зражевская // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2020. – Т. 34. – № 2. – С. 117–127. – URL: https://psyjournals.ru/journals/scientific_notes/archive/2020_n2/Zrazhevskaya (дата обращения: 09.03.2026).
21. Егорова, М.А. Социально-психологическая готовность к самостоятельной жизни выпускников школы-интерната [Электронный ресурс] / М.А. Егорова // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 3(12). – С. 59–66. – URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2007_n3/bppe_2007_n3_28858.pdf (дата обращения: 09.03.2026).
22. Ковалева, Ю.В., Бабина, А.В. Критерии нуждаемости в постинтернатном патронате: разработка методологического подхода [Электронный ресурс] / Ю.В. Ковалева, А.В. Бабина // Социальные науки и детство. – 2024. – Т. 5. – № 2. – С. 7–21. – DOI: 10.17759/ssc.2024050201. – URL: https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2024_n2/Kovaleva_Babina (дата обращения: 09.03.2026).
23. Крючкова, Л.Л. Жизнестойкость выпускников детских домов [Электронный ресурс] / Л.Л. Крючкова // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения: материалы I Международной научно-практической конференции (г. Москва, 14–15 ноября 2013 года). – Москва: МГППУ, 2013. – С. 149–154. – URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/childdeprivation/contents/69146 (дата обращения: 09.03.2026).
24. Леонтьев, Д.А., Рассказова, Е.И. Тест жизнестойкости [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2006. – 63 с.
25. Люсин, Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные [Электронный ресурс] / Д.В. Люсин //

Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – Москва: Институт психологии РАН, 2009. – С. 264–278. – URL: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_21890073.pdf (дата обращения: 09.03.2026).

26. Малинина, Д.А. Формирование готовности детей-сирот, учащихся СПО, к самостоятельной жизни: магистерская диссертация [Электронный ресурс]. – Красноярск, 2019. – URL: https://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/125035/malinina_d.a._diplom.pdf?sequence=1 (дата обращения: 09.03.2026).
27. Меркуль, И. А., Волчанская, В.О. Актуальные проблемы социализации детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из числа детей-сирот [Электронный ресурс] / И.А. Меркуль, В.О. Волчанская // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 6. – С. 189–199. – DOI: 10.17759/pse.2021260615. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021_n6/Merkul_Volchanskaya (дата обращения: 09.03.2026).
28. Меркуль, И. А., Волчанская, В.О. Актуальные вопросы стандартизации деятельности специалистов по подготовке выпускников к самостоятельной жизни и постинтернатному сопровождению (по итогам научно-практической конференции) [Электронный ресурс] / И.А. Меркуль, В.О. Волчанская // Социальные науки и детство. – 2023. – Т. 4. – № 3. – С. 76–90. – DOI: 10.17759/ssc.2023040305. – URL: https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2023_n3/Merkul_Volchanskaya (дата обращения: 09.03.2026).
29. Меркуль, И. А., Волчанская, В.О. Оценка готовности выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и выпускников замещающих семей к самостоятельной жизни: обзор и анализ региональных практик [Электронный ресурс] / И.А. Меркуль, В.О. Волчанская // Социальные науки и детство. – 2021. – Т. 2. – № 2. – С. 37–46. – DOI: 10.17759/ssc.2021020203. – URL: https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2021_n2/Merkul_Volchanskaya (дата обращения: 09.03.2026).
30. Опубликованы данные за 2025 год о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Усыновите.ру». – URL: https://deti.gov.ru/Press-Centr/news/1720 (дата обращения: 09.03.2026).
31. Осин, Е. Н., Рассказова, Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте [Электронный ресурс] / Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – № 2. – С. 147–165. – URL: https://msupsyj.ru/articles/article/4808/ (дата обращения: 09.03.2026).
32. Осокина, Е.В. Специфика готовности детей-сирот к самостоятельной жизни в условиях приемной семьи: выпускная квалификационная работа: магистерская диссертация [Электронный ресурс]. – Электронный каталог МГППУ. – URL: https://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=%2Fnotices%2Findex%2FIdNotice%3A481671%2FSource%3Adefault (дата обращения: 09.03.2026).

33. Ослон, В. Н., Одинцова, М. А., Семья, Г. В., Колесникова, У.В. Психологические ресурсы и личностные дефициты у выпускников организаций для детей-сирот [Электронный ресурс] / В.Н. Ослон, М.А. Одинцова, Г.В. Семья, У.В. Колесникова // Социальные науки и детство. – 2022. – Т. 3. – № 2. – С. 69–89. – DOI: 10.17759/ssc.2022030205. – URL: https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2022_n2/Oslon_et_al (дата обращения: 09.03.2026).
34. Ослон, В. Н., Селенина, Е.В. Технология постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот в процессе получения профессионального образования и при первичном трудоустройстве [Электронный ресурс] / В.Н. Ослон, Е.В. Селенина // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 10. – № 3. – С. 70–83. – DOI: 10.17759/psyedu.2018100307. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2018_n3/Oslon_Celenina (дата обращения: 09.03.2026).
35. Ослон, В. Н., Селенина, Е.В. Особенности социально-трудовой адаптации выпускников-сирот на первом рабочем месте [Электронный ресурс] / В.Н. Ослон, Е.В. Селенина // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения. – Москва: МГППУ, 2013. – URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/childdeprivation/contents/69216 (дата обращения: 09.03.2026).
36. Радина, Н. К., Павлычева, Т. Н. «Значимые другие» в историях жизни выпускников интернатных сиротских учреждений [Электронный ресурс] / Н.К. Радина, Т.Н. Павлычева // Социальная психология и общество. – 2010. – Т. 1. – № 1. – С. 124–135. – URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2010_n1/34211 (дата обращения: 09.03.2026).
37. Ресурсы устойчивости у выпускников организаций для детей-сирот и замещающих семей с разными профилями эмоционального интеллекта [Электронный ресурс] / В.Н. Ослон, М.А. Одинцова, Г.В. Семья, У.В. Колесникова // Психология и право. – 2023. – Т. 13. – № 4. – С. 252–271. – DOI: 10.17759/psylaw.2023130418. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2023_n4/Oslon_et_al (дата обращения: 09.03.2026).
38. Семья, Г.В. Обзор международных исследований, посвященных последствиям нахождения ребенка в условиях институционализации: как добиться положительных результатов [Электронный ресурс] / Г.В. Семья // Социальные науки и детство. – 2021. – Т. 2. – № 1. – С. 73–84. – DOI: 10.17759/ssc.2021020106. – URL: https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2021_n1/Semya (дата обращения: 09.03.2026).
39. Семья, Г.В. Психологическая защищенность детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях институционализации и замещающей семьи [Электронный ресурс] / Г.В. Семья // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 24–32. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2009_n3/22765 (дата обращения: 09.03.2026).

40. Семья, Г.В. Сравнительный анализ постинтернатной адаптации выпускников из числа детей-сирот, оставшихся без попечения родителей: двадцать лет спустя [Электронный ресурс] / Г.В. Семья // Психология и право. – 2021. – Т. 11. – № 4. – С. 25–41. – DOI: 10.17759/psylaw.2021110403. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2021_n4/semya (дата обращения: 09.03.2026).
41. Семья, Г.В., Зайцев, Г.О., Зайцева, Н.Г. Формирование российской модели преодоления социального сиротства [Электронный ресурс] / Г.В. Семья, Г.О. Зайцев, Н.Г. Зайцева // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 1. – С. 67–82. – DOI: 10.17759/pse.2016210105. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2016_n1/semya_zaytsev (дата обращения: 09.03.2026).
42. Счетная палата Российской Федерации. Бюллетень Счетной палаты Российской Федерации [Электронный ресурс]. – 2024. – URL: https://ach.gov.ru/upload/iblock/7de/qx560bgpwznt6mz8fiv00tu01659vbpb.pdf (дата обращения: 09.03.2026).
43. Субъективное благополучие выпускников организаций для детей-сирот в различных условиях проживания [Электронный ресурс] / В.Н. Ослон, Г.В. Семья, У.В. Колесникова, О.А. Яровикова // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 6. – С. 211–224. – DOI: 10.17759/pse.2021260617. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021_n6/Oslon_Semya (дата обращения: 09.03.2026).
44. Субъективное благополучие молодых людей из числа детей-сирот в условиях перехода в самостоятельную жизнь [Электронный ресурс] / В.Н. Ослон, М.А. Одинцова, Г.В. Семья и др. // Психология и право. – 2023. – Т. 13. – № 4. – С. 272–293. – DOI: 10.17759/psylaw.2023130419. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2023_n4/Oslon_Odintsova_et_al (дата обращения: 09.03.2026).
45. Телицына, А. Ю., Милакова, А.Ю. Социальные установки выпускников детских (интернатных) учреждений в отношении будущего [Электронный ресурс] / А.Ю. Телицына, А.Ю. Милакова // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 6. – С. 200–210. – DOI: 10.17759/pse.2021260616. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021_n6/Teplitsyna_Milakova (дата обращения: 09.03.2026).
46. Ткаченко, И.М. Взаимосвязь адаптивности и некоторых особенностей временной перспективы на примере воспитанников интернатных учреждений 15–17 лет: магистерская диссертация [Электронный ресурс]. – Тольятти, 2018. – URL: https://dspace.tltsu.ru/jspui/handle/123456789/6475 (дата обращения: 09.03.2026).
47. Шульга, Т.И. Особенности социализации воспитанников интернатных учреждений [Электронный ресурс] / Т.И. Шульга // Социальная психология и общество. – 2011. – Т. 2. – № 1. – С. 119–125. – URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2011_n1/39741 (дата обращения: 09.03.2026).
48. Häggman-Laitila, A. Transition to adult life of young people leaving foster care: a qualitative systematic review / A. Häggman-Laitila, P. Salokekkilä, S. Karki // Children and Youth Services Review. –

2018. – Vol. 95. – P. 134–143. – URL: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.017 (дата обращения: 13.04.2026).
49. García-Alba, L. Readiness for independent living of youth in residential childcare: A comparative study / L. García-Alba, F. Gullo, J. F. del Valle // Child & Family Social Work. – 2023. – Vol. 28, iss. 1. – P. 171–183. – URL: https://doi.org/10.1111/cfs.12951 (дата обращения: 13.04.2026).
50. Bakketeig, E. Deconstructing doing well; what can we learn from care experienced young people in England, Denmark and Norway? / E. Bakketeig, J. Boddy, T. Gundersen [et al.] // Children and Youth Services Review. – 2020. – Vol. 118. – Art. 105333. – URL: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105333 (дата обращения: 13.04.2026).
51. Okland, I. Strengthening supportive networks for care leavers: A scoping review of social support interventions in child welfare services / I. Okland, I. Oterholm // Children and Youth Services Review. – 2022. – Vol. 138. – Art. 106502. – URL: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106502 (дата обращения: 13.04.2026).

Родительское выгорание: взаимосвязь характеристик и индивидуально-психологических ресурсов личности

Токарева О.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Омск, Российская Федерация
e-mail: tokarevaoa@fdomgppu.ru

Научный руководитель: – ***Одинцова М.А.***
кандидат психологических. наук
доцент, профессор кафедры, зав. кафедрой ФДО
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: mari505@mail.ru

Ключевые слова: родительское выгорание; эмоциональное истощение; деперсонализация; редукция родительских достижений; психологические ресурсы

В условиях современного общества родительство становится сложной ресурсоемкой деятельностью, требующей от взрослых значительных эмоциональных, интеллектуальных, физических затрат. Усложнение социальных норм, рост требований к воспитанию детей усиливают давление на родителей, формируя высокую ответственность за развитие и воспитание ребенка. При этом экономическая нестабильность, ускоренный ритм жизни, недостаток социальной поддержки увеличивают нагрузку на родителей. В результате все более распространенным становится синдром родительского выгорания, который приобретает статус значимой научной и социальной проблемы [1].

Особую актуальность данная проблема приобретает в связи с ее последствиями. Родительское выгорание затрагивает не только субъективное благополучие взрослых и их физическое здоровье, но и выступает фактором риска для благополучия детей и функционирования семейной системы в целом [3].

В связи с этим особую значимость приобретает своевременная диагностика признаков родительского выгорания и их последующая коррекция. Реализация этой задачи требует глубокого понимания специфики феномена родительского выгорания, а также разработки и внедрения эффективных программ психологической помощи родителям.

В рамках разработки такой программы особый интерес для нас представляет актуализация личностных ресурсов родителей [2], препятствующих родительскому выгоранию.

Мы провели эмпирическое исследование, целью которого было выявить особенности родительского выгорания и индивидуально-психологических ресурсов личности для его преодоления. Мы предположили, что существует взаимосвязь характеристик родительского выгорания и индивидуально-психологических ресурсов родителей.

Данные для эмпирического исследования собирались в период с февраля по ноябрь 2025 года с помощью электронных форм. В исследовании на добровольной основе приняли участие 185 человек (N=185), среди которых 28 мужчин (15%) и 157 женщин (85%) в возрасте от 20 до 64 лет. Средний возраст респондентов 36 лет (M = 36,43; SD = 8,13).

Методики исследования: методика «Родительское выгорание» И.Н. Ефимовой; методика для диагностики жизнестойкости Мадди (сокращенная адаптация Е.Н. Осина и Е.И. Рассказовой); краткая версия русскоязычной методики оценки копинг-стратегий COPE-30 (Одинцова М.А., Радчикова Н.П., Александрова Л.А.); опросник «Родительское рефлексивное функционирование» (адаптированный на русскоязычной выборке).

Обработка данных осуществлена методом корреляционного анализа с использованием коэффициента Пирсона.

В таблице показаны существенные корреляции между характеристиками родительского выгорания и индивидуально-психологическими ресурсами.

Таблица

Корреляции между характеристиками родительского выгорания и индивидуально-психологическими ресурсами (N=185)

Психологические ресурсы	**Значения коэффициента корреляции Пирсона**		
	Эмоциональное истощение	**Деперсонализация**	**Редукция родительских достижений**
Методика для диагностики жизнестойкости Мадди (сокращенная адаптация Е.Н. Осина и Е.И. Рассказовой)			
Вовлеченность	**-,686****	**-,307****	**,421****
Контроль	**-,643****	**-,226****	**,394****
Принятие риска	**-,558****	**-,253****	**,417****
Жизнестойкость	**-,691****	**-,288****	**,444****
Краткая версия русскоязычной методики оценки копинг-стратегий COPE-30			
Позитивное переформулирование	**-,243****	-.060	**,237****
Мысленный уход	**,209****	.103	-.113
Концентрация на эмоциях	-.102	-.124	**,195****
Использование инстр.соц. поддержки	**-,201****	-.046	,173*

Психологические ресурсы	Значения коэффициента корреляции Пирсона		
	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция родительских достижений
Активное совладание	**-,211****	-,182*	**,350****
Отрицание	**,244****	,180*	**-,196****
Поведенческий уход	**,328****	**,259****	**-,407****
Сдерживание	**-,211****	-.109	,166*
Использование эмоц.соц. поддержки	-,165*	**-,213****	**,202****
Использование «успокоительных»	**,275****	**,250****	**-,203****
Подавление конкурирующей деятельности	**-,215****	-.112	**,225****
Планирование	**-,210****	-.111	**,252****
Опросник «Родительское рефлексивное функционирование»			
Предрефлексия	,164*	**,292****	**-,322****
Уверенность	**-,212****	-,182*	**,426****
Интерес и любопытство	-,184*	**-,379****	**,462****

*Примечания: * – p<0,05; ** – p<0,01*

Мы видим, что эмоциональное истощение продемонстрировало многочисленные статистически значимые отрицательные корелляции с показателями индивидуальных ресурсов.

Наиболее сильные отрицательные связи выявлены с ресурсом жизнестойкости: жизнестойкость (r = –,691; p<0,01), вовлеченность (r = –,686; p<0,01), контроль (r = –,643; p<0,01), принятие риска (r = –,558; p<0,01).

Также выявлены значимые отрицательные связи с рядом адаптивных копинг-стратегий: позитивное переформулирование (r = –,243; p<0,01), подавление конкурирующей деятельности (r = –,215; p<0,01), активное совладание (r = –,211; p<0,01), сдерживание (r = –,211; p<0,01), планирование (r = –,210; p<0,01), использование инструментальной социальной поддержки (r = –,201; p<0,01).

И отрицательная корреляция с таким компонентом родительского рефлексивного функционирования, как уверенность (r = –,212; p<0,01).

Положительные корреляции эмоционального истощения обнаружены с дезадаптивными стратегиями совладания со стрессом: поведенческий уход (r =,328; p<0,01), использование «успокоительных» (r =,275; p<0,01), отрицание (r =,244; p<0,01), мысленный уход (r = 209; p<0,01).

Деперсонализация в меньшей степени, чем эмоциональное истощение, связана с исследуемыми переменными, однако тоже демонстрирует ряд значимых корреляций.

Отрицательные связи выявлены также с показателями жизнестойкости: вовлеченность (r = –,307; p<0,01), жизнестойкость (r = –,288; p<0,01), принятие риска (r = –,253; p<0,01), контроль (r = –,226; p<0,01), с таким компонентом родительского рефлексивного функционирования, как интерес и любопытство (r = –,379; p<0,01), и с копинг-стратегией использования эмоциональной поддержки (r = –,213; p<0,01).

Значимые положительные связи есть с такими стратегиями, как поведенческий уход (r =,259; p<0,01) и использование «успокоительных» (r =,250; p<0,01), а также с предрефлексией (r =,292; p<0,01).

Редукция родительских достижений демонстрирует обратную картину: она положительно связана с индивидуальными ресурсами жизнестойкости: жизнестойкость (r =,444; p<0,01), вовлеченность (r =,421; p<0,01), принятие риска (r =,417; p<0,01), контроль (r =,394; p<0,01), с такими компонетами родительского рефлексивного функционирования, как интерес и любопытство (r =,462; p<0,01) и предрефлексия (r =,426; p<0,01), и с такими стратегиями совладания как активное совладание (r =,350; p<0,01), планирование (r =,252; p<0,01), позитивное переформулирование (r = –,237; p<0,01), подавление конкурирующей деятельности (r =,225; p<0,01), использование эмоциональной поддержки (r =,202; p<0,01), концентрация на эмоциях (r =,195; p<0,01).

При этом редукция отрицательно коррелирует с дезадаптивными стратегиями: поведенческий уход (r = –,407; p<0,01), использование «успокоительных» (r = –,203; p<0,01), отрицание (r = –,196; p<0,01), и с предрефлексией (r = –,322; p<0,01).

Полученные данные указывают на то, что все характеристики родителького выгорания – и эмоциональное истощение, и деперсонализация, и редукция родительских достижений – в той или иной мере связаны с недостаточно высоким уровнем ресурса жизнестойкости и с преобладанием избегающих стратегий совладания.

При этом ресурс родительского рефлексивного функционирования также имеет связи с отдельными характристиками выгорания: родитель, склонный интерпретировать поведение ребенка на основе собственных проекций или стереотипов, игнорируя реальные потребности ребенка, чаще склонен к деперсонализации и редукции родительских достижений. В то время как родительская уверенность снижает риск эмоционального истощения. При этом, чем выше интерес родителя к ребенку, тем ниже уровень его деперсонализации и редукции родительских достижений.

Исходя из полученных нами результатов, мы можем заключить, что при составлении программы психологической помощи родителям в целях коррекции и профилактики родительского выгорания, деятельность психолога может быть направлена на повышение жизнестойкости

родителя в целом, на формирование родительской рефлексивности и на развитие адаптивных копинг-стратегий.

Литература

1. Мамонова Е.Б. Синдром родительского выгорания в зарубежной и отечественной психологии / Е.Б. Мамонова, О.Н. Колесникова // Нижегородский психологический альманах. – 2023. – № 2. – С. 186–194.
2. Одинцова М.А. Индивидуально-психологические и семейные ресурсы матерей, воспитывающих детей с инвалидностью / М.А. Одинцова, Д.В. Лубовский, М.Г. Прудникова, В.И. Бородкова // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Том 12, № 3. С. 98–120.
3. Xiaohe R. A systematic review of parental burnout and related factors among parents / R. Xiaohe, C. Yingying, J. Wang, O. Chen // BMC Public Health. – 2024. – Vol. 24 (1). –№ 376. – DOI: /10.1186/s12889-024-17829-y.

Parental burnout: the relationship between its characteristics and individual psychological resources of the personality

Tokareva O.A.
Master's Student
Moscow State University
of Psychology & Education
Omsk, Russia
e-mail: tokarevaoa@fdomgppu.ru

Academic Supervisor: – ***Odintsova M.A.***
Candidate of Psychological Sciences (PhD in Psychology)
Associate Professor, Professor of the Department,
Head of the Department of Distance Learning
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
e-mail: mari505@mail.ru

Keywords: parental burnout; emotional exhaustion; depersonalization; reduction of parental achievements; psychological resources

Коррекция агрессивного поведения подростков с использованием инструментов развития эмоционального интеллекта: результаты тренинговой программы

Филатова Е.Г.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: 77alenka@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на коррекцию агрессивного поведения у подростков 14–16 лет посредством развития эмоционального интеллекта (ЭИ). Выявлены значимые обратные корреляции между компонентами ЭИ и различными формами агрессии, включая киберагрессию. Разработанная и апробированная тренинговая программа (12 занятий) доказала свою эффективность: в экспериментальной группе (n=30) зафиксировано статистически значимое повышение уровня ЭИ и снижение показателей агрессии, киберагрессии, а также улучшение саморегуляции. Полученные результаты подтверждают целесообразность использования программ развития ЭИ в работе педагогов-психологов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, агрессивное поведение, подростки, киберагрессия, саморегуляция, тренинг

Введение. Актуальность исследования обусловлена высокой распространённостью агрессивных проявлений в подростковом возрасте, включая киберагрессию, а также недостаточной разработанностью структурированных программ, одновременно воздействующих на традиционные и цифровые формы агрессии с учётом роли саморегуляции и темперамента. В отдельных работах представлены результаты применения технологий арт-терапии на агрессивный паттерн личности обучающихся [1, с. 80–82]. Также показано, что косвенно агрессивное поведение несовершеннолетних является следствием социально-психологического неблагополучия семей, а также «токсичного» социального окружения. Агрессия может трансформироваться в преступные наклонности, которые опосредует современная социальная и экономическая повестка [2, с. 26–27]. Многочисленные исследования свидетельствуют о наличии устойчивой обратной связи между уровнем развития эмоционального интеллекта и склонностью к агрессивному поведению у подростков [3; 5]. При этом дефицит понимания и регуляции собственных эмоций, а также трудности в распознавании эмоциональных

состояний окружающих выступают значимыми факторами риска возникновения агрессивных реакций [4]. В связи с этим особую значимость приобретает поиск эффективных методов коррекции агрессии, основанных на развитии эмоционального интеллекта (ЭИ) как способности понимать и управлять своими и чужими эмоциями.

Научная новизна заключается в комплексном подходе: впервые проведён дифференцированный анализ связей компонентов ЭИ не только с физической, вербальной и косвенной агрессией, но и с киберагрессией, а также выявлена роль осознанной саморегуляции и нейротизма в этих взаимосвязях. **Практическая новизна –** разработка и апробация тренинговой программы, включающей модуль профилактики киберагрессии и учитывающей индивидуальные особенности участников.

Методология. Исследование проводилось на базе ГАУ ДО «Астраханский областной центр развития творчества». Выборка составила 60 подростков (30 юношей, 30 девушек), разделённых на экспериментальную (ЭГ, n=30) и контрольную (КГ, n=30) группы, сопоставимые по полу и возрасту. Диагностический комплекс включал: опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д.В. Люсин), опросник уровня агрессивности А. Басса–А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого), шкалу киберагрессии и кибервиктимизации CAV (адаптация Н.Ф. Михайловой, Е.А. Истоминой, 2025), опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ, В.И. Моросанова) и подростковый опросник Айзенка (EPI). Статистическая обработка включала описательную статистику, корреляционный анализ Пирсона, U-критерий Манна–Уитни и Т-критерий Вилкоксона.

Гипотеза исследования. Предполагалось, что между уровнем развития эмоционального интеллекта и различными формами агрессивного поведения (включая киберагрессию) существуют статистически значимые обратные корреляции, а разработанная программа тренинга развития ЭИ позволит значимо снизить показатели агрессии и повысить уровень ЭИ и саморегуляции у подростков экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

Результаты констатирующего этапа. На этапе первичной диагностики выявлены значительные трудности у подростков в управлении чужими эмоциями (49% с низким уровнем) и понимании своих эмоций (34% с низким уровнем). Повышенные уровни физической агрессии зафиксированы у 52% испытуемых, обиды – у 50%, раздражения – у 45%. Каждый пятый подросток демонстрировал высокий уровень киберагрессии. Корреляционный анализ подтвердил обратные связи между компонентами ЭИ и агрессией. Наиболее сильные корреляции обнаружены между управлением своими эмоциями (ВУ) и физической агрессией ($r = –0,58$, $p<0,01$), вербальной агрессией ($r = –0,56$, $p<0,01$),

раздражением (r = –0,60, p<0,01), а также киберагрессией (r = –0,61, p<0,01). Общий уровень саморегуляции отрицательно коррелировал с агрессией (r от –0,42 до –0,53), нейротизм – положительно (r до 0,59).

Программа тренинга. На основе полученных данных была разработана программа тренинга развития эмоционального интеллекта, включающая 12 занятий (2 раза в неделю по 60–90 минут). Программа включала четыре блока:

1. Развитие внутриличностного ЭИ (осознание и вербализация собственных эмоций);
2. Развитие межличностного ЭИ (распознавание эмоций других, эмпатия);
3. Формирование навыков саморегуляции (дыхательные техники, когнитивная переоценка);
4. Профилактика киберагрессии (анализ кейсов, развитие «цифрового эмоционального интеллекта»).

Результаты контрольного этапа. После реализации тренинга в ЭГ зафиксированы статистически значимые изменения (Т-критерий Вилкоксона, p<0,01), представленные в таблице 1.

Таблица 1

Динамика показателей в экспериментальной группе до и после тренинга (n=30)

Показатель	До тренинга (M±SD)	После тренинга (M±SD)	p
Понимание своих эмоций (ВП)	41,8±5,2	46,5±4,8	<0,01
Управление своими эмоциями (ВУ)	39,2±5,9	45,1±5,1	<0,01
Понимание чужих эмоций (МП)	42,5±5,1	46,2±4,9	<0,01
Управление чужими эмоциями (МУ)	37,1±5,5	40,8±5,0	<0,05
Контроль экспрессии (ВЭ)	40,8±5,0	44,0±4,6	<0,05
Физическая агрессия	5,9±2,0	4,5±1,8	<0,01
Вербальная агрессия	8,3±2,3	6,5±2,1	<0,01
Раздражение	6,8±2,2	5,0±1,9	<0,01
Обида	5,5±1,9	4,3±1,6	<0,05
Киберагрессия (CAV)	12,9±4,1	9,1±3,6	<0,01
Кибервиктимизация (CAV)	11,5±3,6	9,1±3,2	<0,01
Общий уровень саморегуляции (ССПМ)	28,1±5,3	31,9±4,8	<0,01
Нейротизм (Айзенк)	14,8±3,8	12,0±3,4	<0,01

В контрольной группе значимых изменений не произошло (p>0,05). Сравнение ЭГ и КГ после тренинга по U-критерию Манна–Уитни

выявило достоверные различия по всем перечисленным показателям ($p<0,01$).

Заключение. Разработанная программа тренинга развития эмоционального интеллекта доказала свою эффективность как инструмент коррекции агрессивного поведения подростков, включая кибераграссию. Полученные результаты подтверждают обе гипотезы исследования и позволяют рекомендовать программу для внедрения в практику педагогов-психологов образовательных учреждений.

Благодарности. Автор выражает благодарность своему научному руководителю за рекомендации при подготовке исследования, а также коллективу ГАУ ДО «Астраханский областной центр развития творчества» за возможность использования эмпирической базы.

Литература

1. Деулин Д.В., Климова К.А., Селезнева Е.С. Применение техники изотерапии в целях снижения уровня агрессивности у обучающихся образовательной организации МВД России // В сборнике: Актуальные проблемы психологической работы и профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел и силовых структур. Сборник научных трудов Межведомственной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 75–82.
2. Деулин Д.В. Социально-психологическая характеристика несовершеннолетних правонарушителей // Психология и педагогика служебной деятельности. 2022. № 1. С. 20–27. DOI: 10.24412/2658-638X-2022-1-20-27.
3. Кузнецов Д.Ю. Эмоциональный интеллект и агрессивное поведение подростков // Вопросы психологии. 2017. № 5. С. 32–43.
4. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 1. С. 97–109. DOI:10.31857/S020595920004187-9.
5. Fernández S., Thompson M. Emotional Intelligence and Aggression in Adolescence: A Meta-Analysis // Journal of Youth and Adolescence. 2023. Vol. 52. № 2. P. 145–160. DOI:10.1007/s10964-022-01723-2.

Correction of aggressive behavior in adolescents using tools for the development of emotional intelligence: results of a training program

Filatova E.G.
Master's student
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: 77alenka@mail.ru

Keywords: emotional intelligence, aggressive behavior, adolescents, cyberaggression, self-regulation, training

К оценке конвергентной валидности методики Д.Г. Сорокова «Беспокойство-избегание в паре, БИ-2»

Фисенко П.Н.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: polyna.nik@gmail.com

Сороков Д.Г.
кандидат психологических наук, профессор
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: SorokovDG@mgppu.ru

Ключевые слова: взрослая романтическая привязанность, методика Д. Сорокова «БИ-2», конвергентная валидность

Теоретическим основанием исследования выступает **диадический подход** [1], где романтические отношения трактуются как диадически значимые, а диада – коллективный субъект, имеющий собственные детерминанты гомеостаза и развития. В отличие от традиционного индивидуально-центрированного анализа привязанности, диадический подход позволяет рассматривать пару как систему, в которой возникают эмерджентные свойства, не сводимые к сумме характеристик отдельных партнеров.

Структура привязанности, по К. Бартоломью и Л. Хоровицу, задается двумя измерениями: беспокойством (страх отвержения и потребность в одобрении) и избеганием (дискомфорт при близости и стремление к самодостаточности), что отражено и в отечественных исследованиях [2]. Современная концепция взрослой привязанности М. Микулинцера и Ф. Шейвера [5], однако, предполагает переход от индивидуального к диадическому уровню анализа, при котором пара выделяется как самостоятельный субъект.

В психодиагностической практике эту идею призвана воплотить методика Д.Г. Сорокова «БИ-2» («Беспокойство и избегание в паре»), включающая три шкалы: «Беспокойство», «Избегание» и «Нейтральная» (содержательный смысл последней уточняется); ее трехфакторная структура ранее была эмпирически верифицирована автором [3]. **Научная новизна** исследования заключается в эмпирической проверке конвергентной валидности шкал «Беспокойство» и «Избегание» методики «БИ-2» на выборке реальных романтических пар с использованием комплекса валидизированных инструментов, что

ранее не проводилось в отечественной психологии. Это уникальная методика, которая позволяет оценивать привязанность не только как индивидуальные характеристики личности, но и в парном (диадическом) контексте. Рассматриваемая проблема состоит в необходимости верификации психометрических характеристик методики «БИ-2» как инструмента оценки привязанности.

Гипотеза исследования: психометрические характеристики шкал «Беспокойство» и «Избегание» методики «БИ-2» демонстрируют приемлемые значения конвергентной валидности.

Используемый подход и методы. В пилотажном исследовании приняли участие 30 реальных романтических пар (N = 60, 50% женщин и 50% мужчин) в возрасте 18–35 лет (M = 24,5; SD = 7,0). Процедура включала пакет методик: опросник диадического копинга Г. Боденманна (DCI) в адаптации О.А. Екимчик и Т.Л. Крюковой [1], методику «Самооценка генерализованного типа привязанности – RQ» К. Бартоломью и Л. Хоровица в адаптации Т.В. Казанцевой [2] и шкалу одиночества Рассела–Фергюсона. Обработка данных проводилась в программах Jamovi и Excel с применением коэффициента корреляции Спирмена.

Основные полученные результаты. По шкале «Избегание» методики «БИ-2» была выявлена следующая структура связей. Установлена значимая умеренная прямая корреляция со «Шкалой одиночества Рассела – Фергюсона» ($r = 0,345$; $p = 0,007$). Кроме того, обнаружены значимые обратные связи с ключевыми шкалами «Опросника диадического копинга Г. Боденманна»: с общим диадическим копингом ($r = –0,557$; $p < 0,001$); с поддерживающим копингом ($r = –0,405$; $p = 0,001$); с субъективной оценкой копинга в паре ($r = –0,385$; $p = 0,002$). Данные результаты указывают на то, что высокий уровень избегания по методике «БИ-2» действительно закономерно связан с эмоциональной отстраненностью и снижением способности партнеров к совместному преодолению стрессовых ситуаций, что подтверждает конвергентную валидность данной шкалы.

В пилотажном исследовании при проверке шкалы «Беспокойство» методики «БИ-2» была подтверждена значимая прямая умеренная корреляция с «озабоченным» стилем по методике RQ ($r = 0,328$; $p = 0,011$). Что свидетельствует о том, что шкала адекватно фиксирует аффективный компонент привязанности, связанный с потребностью в принятии и страхом отвержения. Важным этапом стала проверка возможностей методики «БИ-2» по идентификации общего стиля привязанности. Была выявлена значимая прямая умеренная корреляция между «наиболее подходящим стилем привязанности» по методике RQ и стилем, определенным на основании данных «БИ-2» ($r = 0,340$; $p < 0,001$) (табл. 1).

Таблица 1

Коэффициенты корреляции Спирмена шкал «БИ-2» со шкалами методик: DCI, GQ, шкала одиночества Рассела–Фергюсона

Шкала «БИ-2»	Показатель сравнения	r	p
Беспокойство	Тревожно-противоречивый стиль (RQ)	0,328	0,011
Избегание	Одиночество (Рассела–Фергюссона)	0,345	0,007
Избегание	Общий диадический копинг (DCI)	–0,557	< 0,001
Избегание	Поддерживающий копинг (DCI)	–0,405	0,001
Избегание	Субъективная оценка копинга в паре (DCI)	0,385	0,002
Общий стиль	Наиболее подходящий стиль (RQ)	0,340	< 0,001

Таким образом, результаты пилотажного исследования позволяют подтвердить гипотезу о приемлемых значениях конвергентной валидности основных шкал методики «БИ-2». Полученные данные показывают, чтоперспективно инструмент Д.Г. Сорокова позволяет эффективно диагностировать компоненты привязанности в российских парах. Вместе с тем, работа над валидизацией методики продолжается. Идет расширение выборки для повышения репрезентативности, а также проходит оценка не только конвергентной, но и дискриминантной валидности всех трёх шкал «БИ-2», включая шкалу амбивалентности, дополнительно осуществляется анализ психодиагностических возможностей методики.

Литература

1. Екимчик О.А. Диадический копинг в российских парах: исследование психометрических качеств Опросника диадического совладания Г. Боденманна // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 55.
2. Казанцева Т.В. Социально-психологические детерминанты межличностной привязанности: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / Т.В. Казанцева; [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т]. СПб., 2011. 205 с.: ил. РГБ ОД, 61 11–19/295.
3. Сороков Д.Г. Роль «диадического» и «отраженного» компонентов надежного стиля привязанности в супружеских отношениях // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2024. Вып. 7. С. 486–493.
4. Сороков Д.Г. Современные трансформации смысловых оснований и антропологические риски в подготовке психологов-консультантов (в контексте научно-педагогического наследия Ф.Е. Василюка) // Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Ф.Е. Василюка: сб. материалов / под ред. Е.В. Букшиной, В.А. Земцовой. М.: ПИ РАО, 2020. С. 230–233.
5. Mikulincer M. Attachment patterns in adulthood: Structure, dynamics, and change / M. Mikulincer, P.R. Shaver. New York: Guilford Press, 2007. 591 p.

Towards an assessment of the convergent validity of D.G. Sorokov's technique "Anxiety-avoidance in a couple, BI-2"

Fisenko P.N.
student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: polyna.nik@gmail.com

Sorokov D.G.
PhD in Pedagogics, Professor
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: SorokovDG@mgppu.ru

Keywords: adult romantic attachment, D. Sorokov's "BI-2" method, convergent shaft

Влияние структур сознания на саморегуляцию в напряженных ситуациях семьи

Хабибуллина Л.Н.
магистр
Казанский Федеральный Университет (КФУ)
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: khabibulliny123@mail.ru

Ключевые слова: психическое состояние, структуры сознания, саморегуляция, семья, конфликт в семье, психическое благополучие, биополе семьи

Ментальная регуляция психических состояний предполагает активную роль субъекта в преобразовании собственного состояния через переработку значений, актуализацию личностного опыта и включение рефлексивных процессов. При этом эффективность регуляции определяется не только наличием отдельных психических функций, но и степенью их интеграции в целостную систему структур сознания[1]. Несмотря на разработанность теоретических положений о ментальных регуляциях, в научной литературе недостаточно раскрыта специфика ее проявления в условиях конкретных жизненных ситуаций**,** особенно тех, которые носят выраженный напряженный характер. Напряженные ситуации требуют от субъекта повышенной регуляторной активности, что делает актуальным изучение факторов, обеспечивающих устойчивость и управляемость психических состояний.

Особое значение в этом контексте преобладает семейная среда, как форма малой социальной группы, в рамках которой присутствует значительная часть повседневного взаимодействия личности. Малые группы характеризуются устойчивостью состава, наличием общих целей, интенсивным межличностным взаимодействием и взаимозависимостью участников [2,3]. В условиях семьи напряженные ситуации приобретают дополнительную сложность за счет эмоциональной насыщенности и взаимозависимости участников взаимодействия. Это предполагает, что ментальная регуляция психических состояний осуществляется не только на индивидуальном уровне, но и в процессе координации поведения и переживаний с другими членами семьи.

Однако, несмотря на разработанность теоретических положений о ментальной регуляции психических состояний и наличии исследований, посвященных функционированию малых групп, в современной психологии отсутствует целостный анализ ментальной регуляции в условиях семейного взаимодействия. Недостаточно изучено каким образом структуры сознания, а именно процессы осмысления,

интерпретации и рефлексии обеспечивают регуляцию психических состояний в напряженных ситуациях, возникающих в семейной системе.

Цель исследования: изучить влияние структур сознания на саморегуляцию в напряженных ситуациях семьи.

Задачи исследования: 1) провести исследование характеристик структур сознания, способов саморегуляции психических состояний. 2) провести исследование показателей биополя семьи у лиц, состоящих в браке. 3) провести корреляционный анализ между характеристиками структур сознания, саморегуляции психических состояний в напряженной ситуации и биополем семьи.

Проблема исследования состоит в недостаточной изученности влияния структур сознания на выбор способов саморегуляции в напряженных ситуациях семьи.

Научная новизна исследования заключается в изучении взаимосвязи характеристик структур сознания со способами саморегуляции в семье.

Испытуемые: выборку составили 74 человека (37 мужчин и 37 женщины) состоящие в браке.

Методы исследования. Для проведения исследования влияния характеристик структур сознания на способы саморегуляции в напряженных ситуация семьи, использовались следующие психодиагностические методики: «Ментальные структуры» А.О. Прохоров (2021), методика «Типология саморегуляции психических состояний» А.О. Прохоров, А.Н. Назаров (2019) и методика «Биополе семьи» В.В. Бойко (1996).

Процедура исследования. В методике «Ментальные структуры» (МС) А.О. Прохорова, испытуемым предлагалось описать свои представления о себе и о переживаниях в данный период жизни, при помощи следующих шкал: смысловые характеристики, переживание, система Я, уверенность в себе, рефлексия и др. Каждая из шкал включает в себя утверждения оцениваемые по 7-ми бальной шкале.

Отдельно испытуемые исследовались методикой «Типология саморегуляции психических состояний», для выявления предпочтительных способов саморегуляции в повседневной ситуации. Способы саморегуляции психических состояний определялись при помощи следующих шкал: «пассивный отдых», «актуализация позитивных образов и воспоминаний», самовнушение-самоприказы», «активная разрядка», «размышление- рассуждение» и д.р.

Для исследования степени психологического благополучия семьи использовалась методика «Биополе семьи» В.В. Бойко, которая направлена на диагностику общего психологического климата в семье.

Согласно поставленным задачам удалось провести статистический анализ на выявление взаимосвязей ментальных структур

с характеристиками биополя семьи и способами саморегуляции психических состояний в напряженной ситуации, при помощи корреляционного анализа Спирмена, позволяющего определить тесноту связи между исследуемыми показателями в программе SPSS.

Результаты и их обсуждение. Исследование показало статистически значимые связи между шкалами биополя семьи, характеристиками ментальных структур и показателями способов саморегуляции психических состояний.

Анализ корреляционных связей выявил статистически значимые отрицательные взаимосвязи между показателями ментальных структур и стратегией саморегуляции «пассивный отдых»: с показателем «смысловые характеристики» (r = –0,315), «переживание» (r = –0,229), «уверенность в себе» (r = –0,307), «система Я» (r = –0,299), «рефлексия» (r = –0,292), а также с общим средним показателем по шкалам ментальных структур (r = –0,292). Данные результаты свидетельствуют о том, что чем выше развиты ментальные структуры личности, тем реже используется пассивный отдых как способ саморегуляции.

А также выявлены статистически значимые отрицательные взаимосвязи между показателями ментальных структур и стратегией саморегуляции «пассивный разрядка»: «смысловые характеристики» (r = –0,232), «переживание» (r = –0,296), «уверенность в себе» (r = –0,286), «система Я» (r = –0,307), а также с общим средним показателем по шкалам ментальных структур (r = –0,272). Полученные результаты свидетельствуют о том, что чем выше развиты ментальные структуры личности (особенно система-Я, осмысленность переживаний и уверенность в себе), тем реже используется пассивная разрядка как стратегия саморегуляции. Это может указывать на то, что пассивная разрядка преимущественно используется лицами с менее развитыми ментальными структурами как компенсаторный механизм совладания со стрессом.

Установлена статистически значимая положительная корреляция между когнитивной стратегией самореализации «размышление-рассуждение» и показателем ментальной структуры «рефлексия» (r = 0,253). Данный результат указывает на взаимосвязь способности к рефлексивному анализу, как личностной характеристики и использования осознанного когнитивного анализа ситуаций в качестве стратегии саморегуляции.

Установлены статистически значимые положительные корреляции между всеми показателями структур сознания и биополем семьи: «смысловые характеристики» (r = 0,426), «переживание» (r= 0,347), «система Я» (r = 0,369), «уверенность в себе» (r = 0,449), «саморуководство» (r = 0,288), «рефлексия» (r = 0,266), «распознавание переживаний

других людей» (r = 0,242) и общим средним показателем (r = 0,419). Наиболее сильные связи наблюдаются с показателями «уверенность в себе», «смысловые характеристики» и общим средним показателем ментальных структур. Данные результаты указывают на то, что чем выше развиты структуры сознания личности, тем более благоприятным является биополе семьи.

Анализ показал наличие как положительных, так и отрицательных связей между стратегиями саморегуляции и биополем семьи.

Положительные значимые связи: «самовнушение-самоприказы» (r = 0,244), «активная разрядка» (r = 0,292). Отрицательная значимая связь выявлена между биополем семьи и стратегией «пассивный отдых» (r = –0,289), что свидетельствует о связи использования пассивных стратегий саморегуляции с менее благоприятным эмоциональным климатом в семье.

Полученные данные свидетельствуют о том, что активные стратегии саморегуляции (самовнушение, активная разрядка) ассоциированы с более благоприятным биополем семьи, тогда как пассивные стратегии (пассивный отдых) связаны с менее благоприятным семейным эмоциональным климатом.

Выводы. В результате исследования установлено, что ментальные структуры влияют на саморегуляцию психических состояний в напряженных ситуаций семьи. В большей степени установлены связи со смысловыми характеристиками и уверенностью в себе, они во многом определяют поведение человека в напряженных ситуациях семейной жизни.

Также была выявлена значимая взаимосвязь между характеристиками ментальных структур личности, способами саморегуляции психических состояний и показателями благоприятного психологического климата у лиц, состоящих в браке. Развитие структур сознания (особенно осмысленности, Я-концепции и уверенности в себе) способствует формированию активных стратегий саморегуляции и созданию благоприятного климата семьи, что в совокупности определяет психологическое благополучие личности.

Литература

1. Прохоров, А.О. Ментальная регуляция психических состояний / А.О. Прохоров // Ананьевские чтения – 2021: Материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 19–22 октября 2021 года / Под общей редакцией А.В. Шаболтас. Отв. ред. В.И. Прусаков. – Санкт-Петербург: ООО «Скифия-принт», 2021. – С. 256–257. – EDN QHVIZB.
2. Пырьев Е.А. Психология малых групп: учебное пособие / Е.А. Пырьев. – М., Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 420 с.

3. Сидоренков, А.В. Психология малой группы. Методология и теория: учебник и практикум для вузов / А.В. Сидоренков. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 185 с. – (Высшее образование).

The relationship between mental structures and self-regulation methods in stressful family situations

Khabibullina L.N.
Master's student,
Kazan Federal University (KFU), Kazan, Russian Federation
e-mail: khabibulliny123@mail.ru

Keywords: mental state, structures of consciousness, self-regulation, family, family conflict, mental well-being, family biofield

Защитно-совладающее поведение мужчин и женщин – участников сообщества «анонимные алкоголики»

Хританьков И.И.
магистрант, профиль: психология
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

Третяк Э.В.
Кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики дистанционного образования
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: tretyakev@fdomgppu.ru,

Аннотация. Статья посвящена анализу компонентов защитно-совладающего поведения у мужчин и женщин, участвующих в сообществе «Анонимные алкоголики». Цель – изучить особенности и гендерные различия копинг-стратегий, механизмов психологической защиты и психологического благополучия в условиях выздоровления от алкогольной зависимости. Выборка, рассмотренного в статье эмпирического исследования, составила 108 взрослых участников сообщества (60 мужчин и 48 женщин). Эмпирическая часть работы посвящена исследованию различий в защитно-совладающем поведении и уровне психологического благополучия у мужчин и женщин, являющихся участниками сообщества. Использовались методики: опросник копинг-стратегий Лазаруса и Фолкмана, опросник защитных механизмов «Life Style Index» и шкала психологического благополучия К. Рифф. Полученные данные обработаны с помощью статистических критериев.
Результаты анализа показали статистически значимые различия между мужчинами и женщинами по ряду шкал, отражающих предпочтительные копинг-стратегии и уровень благополучия. Обнаружено, что мужчины чаще прибегают к интеллектуализации, отрицанию и конфронтации, тогда как женщины предпочитают поиск социальной поддержки, компенсацию и положительную переоценку. Выявленные особенности интерпретируются в контексте гендерной социализации и роли участия в реабилитационной программе.

Ключевые слова: защитно-совладающее поведение, копинг-стратегии, психологическое благополучие, аддиктивное поведение, гендерные различия, «Анонимные алкоголики»

Психологическая защита является одним из наиболее противоречивых свойств в структуре личности, поскольку одновременно способствует как стабилизации личности, так и ее дезорганизации. В настоящее время тема психологической защиты и копинг-стратегий

не имеет единого концептуального основания. Проблема исследования состояла в том, что существующие исследования в рассматриваемой области не позволяют сформировать единого понимания особенностей защитно-совладающего поведения мужчин и женщин с алкогольной зависимостью, равно как и имеющиеся наработки содержат противоречивые результаты и по большей части не являются гендерно мотивированными. Именно поэтому до сих пор нет однозначного ответа на вопрос «В чем специфика копинг-стратегий и защитных механизмов лиц с аддиктивным поведением?».

Цель исследования – изучить особенности защитно-совладающего поведения мужчин и женщин, участников сообщества «Анонимные алкоголики». Объект исследования: специфика защитно-совладающего поведения взрослых. Предмет исследования: особенности защитно-совладающего поведения мужчин и женщин, участников сообщества «Анонимные алкоголики». Задачи исследования:

– теоретические: проанализировать теоретические подходы отечественных и зарубежных авторов к проблеме аддикций, анализ групп самопомощи для индивидов с аддикциями, рассмотреть понятия, функции и виды психологических защитных механизмов личности и копинг-стратегий, как элементов защитно-совладающего поведения, осветить специфику копинг-стратегий и защитных механизмов лиц с аддиктивным поведением в отечественной и зарубежной литературе;
– эмпирические: выявить различия защитно-совладающего поведения мужчин и женщин, участников сообщества «Анонимные алкоголики», определить взаимосвязь защитно-совладающего поведения участников сообщества «Анонимные алкоголики»;
– практические: разработать программу психологической помощи для
– коррекции навыков эмоциональной саморегуляции, у лиц страдающих от зависимости к ПАВ, находящихся в ремиссии или восстанавливающихся после рецидивного эпизода.

Гипотезы исследования:

– существуют различия защитно-совладающего поведения мужчин и женщин, участников сообщества «Анонимные алкоголики»;
– существуют взаимосвязи защитно-совладающего поведения участников сообщества «Анонимные алкоголики».

Методы и методики. В работе использованы общелогические методы исследования: анализ, синтез, сравнение, аналогия, обобщение. В исследовании применялись следующие методики:

1. Опросник «Life style index» Р. Плутчика;
2. Опросник «Копинг-стратегии личности» Р. Лазаруса;
3. Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф.

Эмпирическая база и выборка исследования. мужчины и женщины члены содружества Анонимные Алкоголики, 108 человек, 48 женщин и 60 мужчин. Теоретико-методологические основы исследования. Теоретико-методологическая база настоящего исследования опирается на междисциплинарный подход, объединяющий положения клинической психологии, психологии личности и современной аддиктологии. Концептуальную основу составляет теория защитных механизмов Р. Плутчика, когнитивно-транзакционная модель стресса и копинга Р. Лазаруса и С. Фолкман, а также гуманистическая модель психологического благополучия К. Рифф. Методологически работа основывается на принципах системности, детерминизма, комплексного и сравнительного анализа, что обеспечивает целостное рассмотрение защитно-совладающего поведения у лиц с алкогольной зависимостью. Использование психодиагностических методик LSI, опросника копинг-стратегий Лазаруса и шкал психологического благополучия Рифф позволяет исследовать феномен на нескольких уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом, что соответствует современным научным представлениям об аддиктивном поведении как системном нарушении регулятивных процессов.

Методики Лазаруса и Плутчика демонстрируют полное отсутствие статистически значимых гендерных различий (по расчету U-критерия Манна-Уитни), указывая на высокий уровень унификации копинг и защитных стратегий в условиях социальной реабилитации. Единственным статистически значимым различием ($p = 0,006$) является показатель «Цели в жизни», где женщины демонстрируют более высокую структурированность и наполненность будущего смыслами. Гендерные различия проявляются лишь на уровне экзистенциально-смысловой сферы, тогда как поведенческие и защитные паттерны регулируются преимущественно личностными и терапевтическими факторами.

Анализ корреляционных взаимосвязей среди мужчин, являющихся участниками сообщества «Анонимные алкоголики», показал наличие выраженной напряжённости в системе психологической регуляции. Их совладающее поведение характеризуется устойчивым сочетанием активных копинг-стратегий с интенсивным использованием защитных механизмов, прежде всего отрицания, реактивного образования и проекции. Подобная структура указывает на эмоционально насыщенный и малоустойчивый характер внутренних процессов, что типично для этапов восстановления от алкогольной зависимости. Самоконтроль у мужчин демонстрирует амбивалентность, поскольку одновременно связан с тенденцией к избеганию и попытками опираться на внешние ресурсы поддержки. Компоненты психологического благополучия,

включая цели в жизни и самопринятие, функционируют преимущественно как компенсаторные элементы, которые смягчают внутреннюю нестабильность и помогают удерживать субъективную устойчивость в условиях продолжающейся реконструкции личностных структур.

У женщин, являющихся участниками сообщества «Анонимные алкоголики», прослеживается значительно более гармоничная и интегрированная система совладающего поведения. Показатели планирования, самоконтроля и поиска социальной поддержки демонстрируют согласованность с автономией, личностным ростом и управлением средой, что формирует целостный и гибкий механизм адаптации. В отличие от мужчин, защитные механизмы у женщин включены в процесс переработки эмоций таким образом, что они не дестабилизируют межличностную и смысловую сферу, а позволяют интегрировать эмоциональный опыт в более широкую систему психологического восстановления. Показатель «цели в жизни» занимает центральную позицию в женской структуре взаимосвязей, объединяя когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты и обеспечивая устойчивую смысловую ориентацию, необходимую для долгосрочного поддержания трезвости.

Сравнение мужской и женской подвыборок позволяет заключить, что мужчины демонстрируют более конфликтную, эмоционально напряжённую модель адаптации, в которой доминируют защитные механизмы и компенсаторные процессы, тогда как женщины используют более когнитивно организованную и насыщенную смыслами стратегию восстановления. Эти различия отражают гендерно-специфические пути совладания и значимость интеграции личностных ресурсов в процессе реабилитации членов сообщества «Анонимные алкоголики». Отсутствие различий по копингу и защитам можно интерпретировать как эффект унифицирующего влияния длительного терапевтического контекста и норм группы самопомощи, где осваиваются схожие способы саморегуляции и самонаблюдения. Различие по шкале «Цели в жизни» может указывать на то, что смысложизненные ориентации в ремиссии остаются зоной, более чувствительной к гендерным и социокультурным факторам.

Практическая значимость состоит в возможности использовать результаты для планирования психологической помощи в ремиссии: включать модули целеполагания и смысловой рефлексии как потенциально значимые для поддержания устойчивости, а также учитывать выявленный вклад ресурсных связей между копингом и благополучием при построении программ эмоциональной саморегуляции.

Литература

1. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984.

2. Ryff C.D. Psychological Well-Being in Adult Life. Current Directions in Psychological Science. 1995;4(4):99–104.
3. Plutchik R., Kellerman H., Conte H.R. The Life Style Index (LSI). 1979.
4. Адамова Т.В. Оценка эффективности программы «12 шагов» сообщества «Анонимные алкоголики» // Вопросы наркологии. 2019. № 10(181).
5. Сквира И.М. Копинг-стратегии у лиц с алкогольной зависимостью // Проблемы здоровья и экологии. 2011. № 3(29).

Связь склонности подростков к уходу в свои мысли с наличием у них собственных фантазийных миров

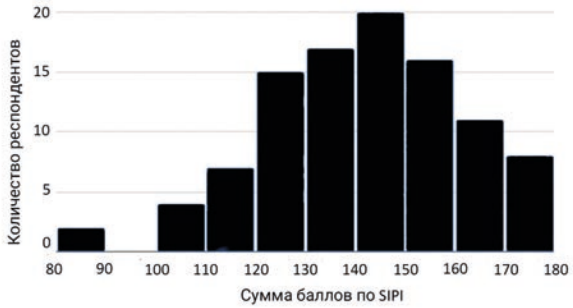
Чернышева М.Б.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: mchernyisheva@gmail.com

Ключевые слова: уход в свои мысли, мечтательность, фантазийные миры, подростки

Введение

«Уход в свои мысли» (англ. термин «mind-wandering») – это особое состояние сознания, связанное с полным или частичным отключением внимания от внешней сенсорной информации и его переключением на внутренние ментальные процессы. Оно характеризуется высокой спонтанностью и непроизвольностью в отношении своего содержания [2]. При данном состоянии в сознании возникают мысли, которые генерируются внутренней ментальной активностью и концентрируются вокруг значимых для личности целей, но часто при этом негативно интерферируют с обработкой актуальной информации, повышая риск возникновения «сбоев внимания» и ошибок в текущей деятельности.

С явлением «ухода в свои мысли» связана *мечтательность* как черта личности [3]. Переходы в состояние «ухода в свои мысли» связаны с конкуренцией между мотивационной значимостью данного процесса в сравнении с мотивационной значимостью текущей деятельности и зависят от процессов когнитивного контроля [1].



Цель настоящей работы состояла в том, чтобы выявить связь склонности человека к уходу в свои мысли и наличия у него собственных фантазийных миров. Актуальность и новизна этой работы заключается в том, что практически не изученным остается влияние склонности к «уходу в свои мысли» и мечтательности как значимого фактора, влияющего на психологические ресурсы личности, включая устойчивость внимания и способность к эффективному усвоению знаний в ходе образовательного процесса, а также психологическое благополучие и способность справляться со стрессовыми ситуациями.

В работе проверяли две гипотезы относительно взаимосвязи между склонностью к уходу в свои мысли и мечтательностью, и влиянием этих черт личности на личностное благополучие у подростков:

1. существует связь склонности подростка к уходу в свои мысли и наличия у него собственных фантазийных миров;
2. фантазии могут быть полезны для подростка.

Методы

В исследовании приняли участие 100 учеников Школы № 1553 им. В.И. Вернадского с 7 по 10 класс. Им было предложено пройти опросник Short Imaginal Processes Inventory (SIPI) [4]. Опросник SIPI включает три шкалы: позитивно-конструктивное мечтание, чувство вины и плохой контроль внимания.

Результаты опросника суммировались по всех шкалам и распределялись от высшего к низшему. Для интервью были отобраны: 5 человек с самыми высокими показателями и 5 человек с самыми низкими показателями. С ними было проведено интервью на тему фантазийных миров. Интервью включало в себя следующие вопросы:

1. Как часто вы фантазируете о чем-то?
2. О чём вы обычно фантазируете, в общих чертах?
3. Бывает ли такое, что вы выдумываете целый мир?
4. Можете описать мир, чем он особенный? Визуализируете ли вы его как-нибудь?
5. Что для вас значат ваши фантазийные миры (если они есть)?

Исходя из ответов респондента, ему задавали уточняющие вопросы.

Результаты

Самым низким результатом по выборке в целом был 85, самым высоким результатом 177, среднее значение 141,2 (рис. 1). Выявлено, что лица женского пола более склонны к мечтательности, чем лица мужского пола (средние значения 145,6 и 133,7 соответственно, $p=0,003$).

Рис. 1. Результаты по опроснику SIPI – распределение выборки 100 человек

по уровням выраженности склонности к уходу в свои мысли

Интервью было записано, после чего его текст разбивался на тезисы, связанные с мечтательностью и фантазийными мирами, и анализировался. В результате анализа была подтверждена гипотеза о связи между склонностью человека к уходу в свои мысли и наличием у него собственных фантазийных миров. Также выявлено, что чем чаще человек фантазирует, тем сложнее его фантазии. Люди с низким результатом по опроснику фантазируют редко, и чаще всего только если это им нужно, их фантазии обычно о более приближенных к реальному миру вещах, – например, их фантазии помогают построить план/маршрут и т.д.. Они чаще всего продумывают только собственные слова, действия. Люди с низкими результатами по опроснику также могут придумывать миры, но их фантазии практически не спонтанны, они намеренно вводят себя в это состояние. Эти миры создаются не для автора, они обычно представляют из себя иную реальность/определённую ситуацию в нашей реальности. Персонажи в этих мирах не являются отражением сознания автора, в отличие от миров людей с высокими результатами. Главным героем в их мирах часто является сам автор.

Люди с высоким результатом по опроснику фантазируют практически постоянно, не контролируют длительность фантазии, их мысли спонтанны. Их фантазии сложнее, многограннее. Они моделируют в своих мыслях ситуации, невозможные в реальности, миры, персонажей. Люди с высокими результатами могут прописывать в своих фантазиях также слова и действия своего собеседника, персонажа. Самым популярным временем для фантазий является ночь. Также они часто слушают музыку в процессе, она стимулирует их воображение. Людям с высокими результатами по опроснику фантазийные миры помогают уйти от реальности. Они обычно визуализируют фантазии у себя в голове; чем выше склонность к уходу в свои мысли, тем яснее и четче они видят картинку в своём сознании, слышат звуки, ощущают прикосновения. Некоторым даже не обязательно придумывать мир, позитивные мысли о будущем выполняют для них ту же функцию. Идеи для их миров часто появляется из сна, отражения реальности. Некоторым просто хочется создать нечто завершенное, это вызывает у них положительные эмоции.

Также по результатам интервью фантазийные можно классифицировать условно по трем типам связи с реальным миром: миры, которые не влияют на реальность; миры, которые влияют условно негативно; миры, влияющие позитивно, что подтверждает вторую гипотезу. Это разделение на миры по типу влияния на человека не означает их негативного или позитивного содержания.

Таким образом, подтверждена первая гипотеза: по результатам опросника и интервью выявлено, что существует связь склонности подростка к уходу в свои мысли и наличия у него собственных фантазийных миров. Также подтвердилась вторая гипотеза: фантазии могут быть полезны для подростка. Например, они помогают уйти от реальности, построить маршрут, прожить в голове реальные или вымышленные ситуации, систематизировать мысли.

Литература

1. Лазарев И.Е., Чернышев Б.В., Брызгалов Д.В., Вязовцева А.А., Осокина Е.С. Исследование автоматизации принятия решения в условиях умеренно высокой когнитивной нагрузки // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2014. № 2(28). С. 87–91.
2. Лапина А.А., Чернышев Б.В. Феномен «ухода в свои мысли» (mind-wandering) и его место в континууме сознания // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. № 4. С. 13–32. https://psy-journal.hse.ru/data/2016/03/17/1127417679/PJHSE_4_2015_13_32.pdf
3. Singer, J. L., Antrobus, J. S.. A factor-analytic study of daydreaming and conceptually-related cognitive and personality variables // Perceptual and Motor Skills. 1963. V. 17. № 1. P. 187–209. https://doi.org/10.2466/pms.1963.17.1.187
4. Huba, G. J., Aneshensel, C. S., & Singer, J.L. Development Of Scales For Three Second-Order Factors Of Inner Experience // Multivariate Behavioral Research. 1981. V. 16. № 2. P. 181–206. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1602_4

The link between adolescents' tendency to mind-wander and the existence of their own fantasy worlds

Chernysheva M.B.
Student
Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia
e-mail: mchernyisheva@gmail.com

Keywords: mind-wandering, daydreaming, fantasy worlds, teenagers

Связь базисных убеждений и когнитивных искажений с психологическим благополучием в пожилом возрасте

Чиликин Д.В.
магистрант
Московский институт психоанализа
(НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: chilikin.psy@yandex.ru

Мельникова Н.М.
кандидат психологических наук
доцент кафедры менеджмента
Северо-Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова (ФГАОУ ВО СВФУ)
г. Якутск, Российская Федерация

доцент кафедры психотерапии качества жизни
Московский институт психоанализа
(НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7405-1543
e-mail: shpresamel@yandex.ru

Ключевые слова: психологическое благополучие, базисные убеждения, когнитивные искажения, пожилой возраст

С 2025 года Всемирная организация здравоохранения определяет пожилой возраст в интервале 60–74 лет. В условиях роста продолжительности жизни (в России к 2035 году она может достичь 79 лет) процесс старения населения стал демографическим трендом для многих стран. В этой связи возрастает интерес к изучению когнитивных механизмов, обусловливающих психологическое благополучие в пожилом возрасте.

Согласно когнитивно-поведенческому подходу, ключевую роль здесь играют глубинные убеждения и когнитивные искажения. В научной литературе понятия «базисных», «базовых» и «глубинных» убеждений используются как синонимы; аналогично понятия «когнитивные искажения» и «когнитивные ошибки» применяются как взаимозаменяемые. В настоящей работе принята эта традиция.

Различия в подходах КПТ и РЭПТ. Когнитивные искажения, впервые описанные А. Беком (1963) как дезадаптивные отклонения в восприятии и мышлении, позднее были названы А. Эллисом иррациональными установками. В традициях КПТ и РЭПТ они проявляются на всех уровнях мышления. Наиболее фундаментальным уровнем в КПТ А. Бека являются глубинные убеждения – абсолютизированные

воззрения человека о себе, других и мире, выражающиеся в категориях непривлекательности, никчемности и беспомощности. На их основе формируется уровень промежуточных убеждений, на котором когнитивные ошибки представлены в наиболее полном многообразии. Из промежуточных убеждений вытекают компенсаторные стратегии, препятствующие прямому столкновению с глубинными убеждениями. Наиболее доступны для выявления автоматические мысли, обусловленные глубинными и промежуточными убеждениями и детерминирующие эмоциональные, физиологические и поведенческие реакции [1, 2, 3, 4].

В подходе А. Эллиса я-концепция человека не имеет определяющего значения; акцент делается на дезадаптивных оценках, лишь частично связанных с я-убеждениями. Наиболее фундаментальными установками в РЭПТ являются долженствования (к себе, к другим, к миру) – императивные убеждения о том, что непременно должно произойти. При неисполнении требований из долженствования возникают установки-сателлиты: катастрофизация, низкая толерантность к фрустрации и глобальная оценка (обесценивание) себя, других, мира. Их совокупность образует иррациональные верования [4, 5].

Различается и последовательность терапевтических интервенций. В КПТ работа идет «сверху-вниз»: от автоматических мыслей к промежуточным и затем к глубинным убеждениям. В РЭПТ – «снизу-вверх»: с первых сессий осуществляется оспаривание иррациональных верований, начиная с долженствования и его сателлитов, с последующим переходом к реконструкции автоматических мыслей и выводов [4].

В отношении пожилых людей данные различия приобретают особую значимость: глубинные убеждения в этом возрасте отличаются большей ригидностью, а когнитивные ресурсы могут быть ограничены, что делает вопрос о выборе стратегии терапевтического воздействия критически важным для эффективности и удержания клиента в терапии.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной значимостью понимания когнитивных оснований психологического благополучия в пожилом возрасте и недостаточной разработанностью вопроса о том, каким образом базисные убеждения и когнитивные искажения связаны с его уровнем. Возникает закономерный вопрос: какой из подходов (КПТ или РЭПТ) является предпочтительным для работы с клиентами в пожилом возрасте?

С одной стороны, существует риск досрочного завершения терапии по инициативе клиента, желающего с первых сессий работать с глубинными структурами мышления – что, казалось бы, говорит в пользу РЭПТ. С другой стороны, Дж. Бек сравнивает попытку начать терапию с глубинных убеждений с попыткой пробежать марафон без подготовки [3].

Тем более, что глубинные убеждения пожилых людей более устойчивы, чем у молодых, что требует особой осторожности.

Вместе с тем, игнорировать запрос клиентов на работу с глубинными убеждениями невозможно, учитывая, что Дж. Бек допускает их идентификацию и реструктуризацию на ранних этапах терапии [1, 3]. Противоречие между желанием клиента и рисками преждевременного вмешательства может быть разрешено не выбором одного из подходов, а дифференциацией степени и объема воздействия на глубинные убеждения при сохранении терапевтического эффекта.

Цель исследования – выявить и изучить связь базисных убеждений, когнитивных искажений и психологического благополучия у людей пожилого возраста.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ понятий базисных убеждений, когнитивных искажений и психологического благополучия.
2. Рассмотреть когнитивную модель связи этих феноменов в рамках когнитивно-поведенческого подхода.
3. Подобрать диагностический инструментарий для эмпирического исследования.
4. Эмпирически выявить характер и силу связи между изучаемыми конструктами у людей пожилого возраста.
5. Проанализировать полученные данные и сформулировать рекомендации по улучшению психологического благополучия пожилых людей.

Методический инструментарий:

1. Шкала базисных убеждений (R. Janoff-Bulman, адаптация: М.А. Падун, А.В. Котельникова).
2. Опросник когнитивных ошибок (A. Freeman, R. Dewolf, адаптация: А.Е. Бобров, Е.В. Файзрахманова).
3. Модифицированный опросник иррациональных личностных убеждений (H. Kassinove, A. Berger, адаптация: А.А. Вихман).
4. Шкала удовлетворенности жизнью (E. Diener et. al, адаптация: Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев).
5. Шкала субъективного счастья (S. Lyubomirsky, H. Lepper, адаптация: Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев).

Использование опросника иррациональных личностных убеждений позволяет изучить связь когнитивных искажений с психологическим благополучием на более глубокой плоскости уровня промежуточных убеждений (по А. Беку), чем при использовании опросника когнитивных ошибок, так как долженствование в РЭПТ А. Эллиса является ядерной установкой.

Теоретическая новизна определяется обращением к малоизученной проблематике соотнесения базисных убеждений и когнитивных искажений с психологическим благополучием именно в пожилом возрасте. Исследование позволяет расширить существующие представления о связанных с благополучием компонентах, интегрируя подходы теории базисных убеждений и когнитивно-поведенческой модели применительно к данной возрастной группе.

Ожидаемые результаты. Эмпирическое исследование позволит изучить силу, направленность и структуру связей между базисными убеждениями, когнитивными искажениями и психологическим благополучием у пожилых людей. Предполагается, что позитивные базисные убеждения (доброжелательность мира, ценность собственного «Я») будут положительно связаны с психологическим благополучием, тогда как негативные убеждения и когнитивные искажения – отрицательно.

Особый интерес представляет анализ связей императивного убеждения «долженствование» с показателями благополучия, что позволит оценить насколько его проявление критично для пожилых людей. Исследование также даст возможность сравнить полученную структуру связей с данными, характерными для выборок молодого и среднего возраста, что позволит выявить возрастную специфику.

Полученные данные послужат основой для разработки рекомендаций практикующим специалистам в отношении интеграции техник КПТ и РЭПТ и последовательности их применения с пожилыми людьми. Результаты позволят выделить приоритетные «мишени» психокоррекционной работы – те убеждения и когнитивные искажения, которые вносят наибольший вклад в снижение психологического благополучия в позднем онтогенезе.

Литература

1. Бек Д. Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям [Текст]: пер. с англ. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2024. – 510, [1] с.
2. Бек Дж. Когнитивная терапия: полное руководство [Текст]: пер. с англ. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2006. – 400 с.
3. Качай И.С. Когнитивно-поведенческая терапия. Практическое пособие для специалистов. [Текст] / И.С. Качай, П.А. Федоренко. – Екатеринбург: Издательские решения, 2023. – 828 с.
4. Качай, И.С. Отличительные особенности подходов рационально-эмоционально-поведенческой терапии А. Эллиса и когнитивной терапии А. Бека в клинической практике и психотерапии эмоциональных расстройств [Текст] / И.С. Качай, П.А. Федоренко // Психология и психотехника. – 2023. – № 4. – С. 118–136
5. Эллис, А. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии [Текст]: пер. с англ. – 2-е изд. – СПб.: Речь, 2002. – 345 с.

The relationship between basic beliefs, cognitive errors and psychological well-being in old age

Chilikin D.V.
Master's student
Moscow Institute of Psychoanalysis
Moscow, Russia
e-mail: chilikin.psy@yandex.ru

Melnikova N.M.
Candidate of Psychological Sciences
Associate Professor of the Department of Management
M.K. Ammosov North-Eastern Federal University
Yakutsk, Russia

Associate Professor of the Department
of Quality of Life Psychotherapy
Moscow Institute of Psychoanalysis
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7405-1543
e-mail: shpresamel@yandex.ru

Keywords: psychological well-being, basic beliefs, cognitive errors, old age

Позитивное самоотношение как ресурс профилактики суицидальности подростков: обзор исследований

Шаповалова С.Н.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: svet.nik.shap@gmail.com

Ключевые слова: суицидальное поведение, подростковый возраст, профилактика суицида, позитивное самоотношение, протективные факторы, психокоррекция

Актуальность. Проблема суицидального поведения в подростковой среде сохраняет высокую социально-психологическую значимость, обусловленную устойчивым уровнем завершенных суицидов среди несовершеннолетних [3, с. 68].

Превентивные модели, ориентированные на выявление внешних факторов риска и контроль информационной среды, демонстрируют ограниченную эффективность в условиях цифровой трансформации, роста кибербуллинга и медиатизации суицидального контента. В этой связи приоритет отдаётся стратегиям, направленным на укрепление личностного потенциала и формирование адаптивных механизмов совладания со стрессом.

Цель исследования. Провести систематический анализ современных исследований, посвященных роли позитивного самоотношения в профилактике суицидальных проявлений у подростков.

Методология. Исследование выполнено методом теоретического анализа и систематизации отечественных публикаций за период 2018–2025 гг.

Научная новизна. Проведён интегративный анализ эмпирических данных, демонстрирующих механизмы влияния компонентов самоотношения (самопринятие, самоуважение, аутосимпатия) на суицидальный риск.

Результаты. В исследовании суицидального поведения подростков выявлена многоуровневая детерминация депрессивных состояний. На интрапсихологическом уровне доминируют эмоциональная ранимость, сниженная самоэффективность, непроработанный детский травматический опыт, а также экзистенциальные переживания, выражающиеся в смысловом вакууме и ощущении бесперспективности. Данные состояния сопровождаются повышенной обидчивостью, замкнутостью, лабильностью самооценки и склонностью к агрессивным реакциям. Социально-психологическая дезадаптация, отягощённая дисфункциональным семейным климатом и утратой доверительных связей

с родителями, выступает катализатором возрастного кризиса и углубления депрессивной симптоматики. Особое значение приобретают психосоматические дисфункции, манифестирующие астеническим синдромом: они не только ухудшают субъективное благополучие, но и в сочетании с личностными и средовыми факторами становятся значимыми предикторами суицидальных намерений. Установлено, что биологические, психологические и социальные детерминанты обладают неравномерной весовой представленностью, формируя индивидуальную архитектуру суицидального риска, где депрессия выполняет роль центрального интеграционного звена (r=0,82; p=0,01) [3, с. 71, с. 73].

Анализ эмпирических данных свидетельствует, что вера подростка в собственные возможности выступает наиболее значимым защитным ресурсом, смягчающим как совокупный уровень агрессивности (r = –0,52), так и её внешнюю направленность (r = –0,51) и самоповреждающие тенденции (r = –0,35). Аналогичным образом, склонность к открытому межличностному взаимодействию демонстрирует устойчивую отрицательную связь с общей агрессивностью (r = –0,52), причём наиболее выражена эта закономерность в отношении эмоциональных (r = –0,63) и вербальных (r = –0,48) проявлений, а также аутоагрессии (r = –0,42). В противоположность этому, высокий уровень внутриличностных противоречий статистически значимо повышает вероятность деструктивных реакций: как в целом (r = 0,47), так и в виде предметной (r = 0,41) и эмоциональной (r = 0,45) агрессии, параллельно усиливая самообвинительные тенденции (r = 0,49). Особенно показательно влияние установки на самокритику и вину: она не просто сопутствует, а выступает прямым предиктором аутоагрессивного поведения (r = 0,76), одновременно провоцируя рост эмоциональной (r = 0,56) и предметной (r = 0,37) агрессивности [1, с 181].

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что целенаправленная работа с компонентами Я-концепции достоверно снижает выраженность суицидальных идеаций и предотвращает переход от намерения к действию. Программы, основанные на когнитивно-поведенческой терапии, демонстрируют значимое снижение показателей безнадежности и внутренней конфликтности за счет когнитивной реструктуризации, выявления автоматических негативных мыслей. У респондентов, имеющих в анамнезе депрессивный эпизод, интервенция привела к достоверному уменьшению показателей безнадежности (шкала Бека) на 6,43 балла при уровне значимости различий p<0,05 [2].

Данные, полученные Е.А. Шерешковой и М.Г. Курочкиной, показывают высокую результативность специализированного коррекционного воздействия, направленного на модификацию дисгармоничного

отношения личности к себе в конструктивное и жизнеутверждающее. Сравнительный анализ пост-диагностических показателей выявил выраженный структурный сдвиг: удельный вес респондентов с адаптивным типом самоотношения возрос с исходных 8% до 62%. Одновременно зафиксировано значительное снижение частоты встречаемости конфликтного паттерна (с 84% до 38%). В группе сравнения, не подвергавшейся целенаправленному вмешательству, статистически значимых колебаний указанных параметров не наблюдалось [5].

Выводы. Позитивное самоотношение выступает ключевым психологическим ресурсом, обеспечивающим устойчивость подростка к кризисным жизненным ситуациям и препятствующим реализации суицидальных сценариев. Эффективность профилактических программ напрямую зависит от их способности трансформировать негативные установки в отношении собственного «Я» в адаптивные когнитивно-эмоциональные паттерны, снижающие уровень внутренней конфликтности и самообвинения. Интеграция методов развития самоотношения в многоуровневую систему психолого-педагогического сопровождения, сочетающую индивидуальную коррекцию, групповые тренинги, цифровые инструменты и создание благоприятной образовательной среды, представляет собой научно обоснованный и практико-ориентированный подход. Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку валидизированных цифровых интервенций, адаптированных к возрастным особенностям и медиапотреблению современной молодежи, а также на изучение долгосрочного профилактического эффекта программ формирования позитивного самоотношения в различных социокультурных контекстах.

Литература

1. Екимова В.И., Голик Т.Ю., Левченко А.В. Агрессия и аутоагрессия в зеркале самоотношения подростков // Экстремальная психология и безопасность личности. 2025. Т. 2, № 2. С. 170–189. DOI: 10.17759/epps.2025020210.
2. Коломыцев Д.Ю. Клиника и динамика суицидального поведения подростков с непсихотическими психическими расстройствами (анализ кризисного мышления): диссертация … кандидата медицинских наук: 14.01.06 / Коломыцев Дмитрий Юрьевич; [место защиты: ФГБНУ «Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук»]. – Томск, 2019. – 240 с.: ил.
3. Храмов Е.В. Психологические и психосоматические факторы риска суицидального поведения подростков [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 1. С. 68–75. DOI:10.17759/jmfp.2020090107
4. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению // Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях:

коллективная монография / под общ. Ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь: ИП Сигитов Т.М., 2018. – С. 66–71.
5. Шерешкова Е.А., Курочкина М.Г. Психологические механизмы формирования позитивного самоотношения в подростковом возрасте // Вестник ШГПУ. 2018. № 3 (39). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-formirovaniya-pozitivnogo-samootnosheniya-v-podrostkovom-vozraste (дата обращения: 08.04.2026).

Positive self-attitude as a resource for preventing adolescent suicidality: a review of research

Shapovalova S.N.
student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: svet.nik.shap@gmail.com

Keywords: suicidal behavior, adolescence, suicide prevention, positive self-attitude, protective factors, psychocorrection

Компонентный анализ конструктивных и деструктивных отношений в семье как основа для восстановительных практик

Шевень А.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: alenakamtv@yandex.ru

Ключевые слова: конструктивные семейные отношения, деструктивные семейные отношения, восстановительные практики, семейная медиация, компоненты отношений

В современной России институт семьи сохраняет статус ключевой ценности, что подтверждено Указом Президента РФ № 875 от 22.11.2023 о проведении Года семьи. Однако эмпирические исследования последнего десятилетия фиксируют рост дисфункциональных моделей взаимодействия. Согласно выборочным данным, только около 27% родителей используют сбалансированный стиль воспитания, сочетающий контроль с эмоциональным принятием. Остальные демонстрируют либо отвержение ребёнка при жёсткой дисциплине (примерно треть случаев), либо принятие без реального сотрудничества (пятая часть), либо непоследовательность требований (около 18%). Деструктивные внутрисемейные связи ведут к повышению тревожности, агрессивности и внутриличностных конфликтов у детей, а также к снижению воспитательного потенциала семьи. В то же время конструктивные отношения, основанные на диалоге, эмпатии и уважении автономии, выступают главным ресурсом психологического благополучия всех членов семьи. Однако в научной литературе отсутствует единая теоретическая модель, объединяющая признаки конструктивности и деструктивности, что затрудняет создание универсальных профилактических программ.

Цель настоящей работы – выявление общей структурной организации конструктивных и деструктивных семейных отношений и оценка потенциала восстановительных практик как инструмента трансформации деструктивных паттернов в конструктивные.

Методология. Исследование базируется на интеграции системно-деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, Э.Г. Эйдемиллер), культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский), концепции отношений В.Н. Мясищева и теории привязанности Дж. Боулби. Применялись методы теоретического анализа, сравнения, систематизации и моделирования.

Основные результаты. В ходе теоретического анализа установлено, что любые семейные отношения – как конструктивные, так и деструктивные – могут быть описаны через четыре универсальных компонента: когнитивный (восприятие и понимание членами семьи друг друга), эмоциональный (чувства, эмпатия, принятие или отвержение), поведенческий (способы взаимодействия, дисциплинарные практики) и ценностно-смысловой (отношение к семейным ролям, значимость каждого члена). Различие между конструктивностью и деструктивностью заключается не в наборе компонентов, а в характере их наполнения. В таблице 1 представлено сравнение.

Таблица 1

Сравнительная характеристика компонентов конструктивных и деструктивных семейных отношений

Компонент	Конструктивные отношения	Деструктивные отношения
Когнитивный	Адекватное восприятие, понимание мотивов и потребностей	Искажённое восприятие, приписывание негативных намерений
Эмоциональный	Принятие, доверие, способность к сопереживанию	Холодность, антипатия, раздражительность
Поведенческий	Сотрудничество, гибкость, последовательность требований	Конфронтация, ригидность, авторитарность или попустительство
Ценностно-смысловой	Осмысленное принятие семейных ролей, ценность каждого члена	Формальное отношение к ролям, обесценивание

Научная новизна работы заключается в обосновании континуальной модели: конструктивные и деструктивные отношения представляют собой полюсы одного континуума, где один и тот же компонент может быть выражен в разной степени. Это позволяет строить диагностику не по бинарному принципу, а по уровню сформированности каждого компонента.

Далее показано, что **восстановительные практики** (семейная медиация, круги сообщества, семейные конференции) воздействуют одновременно на все четыре выделенных компонента. Восстановительный диалог способствует коррекции когнитивных искажений (участники начинают видеть позицию другого), легитимации и проживанию эмоций, выработке нового поведенческого соглашения и восстановлению уважения к ценности каждого члена семьи. Этот вывод согласуется с работами Л.М. Карнозовой и Е.Н. Сениной.

На основе теоретических положений разработан **дизайн-проект «Семейный диалог»**, реализуемый в партнёрстве с Общероссийской общественной организацией «Союз семей России». Программа рассчитана на 16 встреч и включает диагностический, просветительский, тренинговый, семейный, заключительный и оценочный этапы. Ожидаемые результаты: повышение уровня эмпатии, улучшение коммуникативных навыков, формирование ясной семейной иерархии и снижение конфликтности.

Заключение. Выдвинутые гипотезы подтверждены: 1) конструктивные и деструктивные семейные отношения обладают единой четырёхкомпонентной структурой; 2) восстановительные практики могут служить эффективным средством перехода от деструкции к конструктивности. Практическая значимость работы – возможность использования выделенных компонентов для разработки диагностического инструментария и адресных коррекционных программ. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой эффективности программы «Семейный диалог» в семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Благодарности. Автор выражает благодарность научному руководителю Е.Э. Бойкиной за ценные рекомендации при подготовке исследования, а также Общероссийской общественной организации «Союз семей России» за поддержку при разработке дизайн-проекта.

Литература

1. Ждакаева Е.И. Психологические средства коррекции деструктивных детско-родительских отношений: автореф. дис. … канд. психол. наук. Кемерово, 2012. 27 с.
2. Коджаспиров А.Ю. Психопрофилактика детско-родительских конфликтов в современной семье // Психологическая наука и образование. 2013. Том 5. № 1. С. 1–14.
3. Карнозова Л.М. Восстановительная медиация в России: технологии и практика // Психология и право. 2011. № 3. С. 30–42.
4. Сенина Е.Н. Медиативно-восстановительный подход в российском уголовном праве: автореф. дис. … канд. юрид. наук. Москва, 2022. 24 с.
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. 672 с.

Component analysis of constructive and destructive family relationships as a basis for restorative practices

Sheven A.A.
Master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: alenakamtv@yandex.ru

Keywords: constructive family relationships, destructive family relationships, restorative practices, family mediation, relationship components

Временная перспектива и ценностные ориентации участников СВО в период средней взрослости

Яничкина М.С.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: maria.yanichkina@yandex.ru

Красило Д.А.
кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой»
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3759-7560
e-mail: krasiloda@mgppu.ru

Ключевые слова: временная перспектива, ценностные ориентации, участники СВО, средняя взрослость, смысложизненные ориентации, посттравматическая адаптация

Возвращение участников специальной военной операции к мирной жизни сопряжено с комплексом психологических трудностей, затрагивающих восприятие времени и ценностную сферу личности. Большинство существующих исследований сфокусированы на клинических аспектах посттравматических расстройств, тогда как трансформация временной перспективы и ценностных ориентаций у ветеранов зрелого возраста изучена недостаточно [3]. Между тем именно период средней взрослости (35–60 лет) характеризуется задачами генеративности и социальной стабилизации, которые могут вступать в противоречие с последствиями боевого опыта.

Цель исследования – выявить специфику временной перспективы и ценностных ориентаций участников СВО в период средней взрослости по сравнению с гражданскими лицами того же возрастного периода.

Выборку составили 120 мужчин 35–60 лет, сотрудников нефтегазохимической компании. Экспериментальная группа – 60 человек, вернувшихся после участия в СВО (средний срок участия 1–2 года). Контрольная группа – 60 сотрудников без боевого опыта, сопоставимых с основной группой по социально-демографическим характеристикам. Диагностический комплекс: опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI) [1], портретный ценностный опросник Ш. Шварца (PVQ-R) [5], тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО) [2] и шкала экзистенции А. Лэнгле [4]. Статистическая обработка: U-критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты показали, что участники СВО обнаруживают характерный дисбаланс временной перспективы. По шкалам «Негативное прошлое» ($p<0,001$) и «Фаталистическое настоящее» ($p<0,001$) зафиксированы значимо более высокие показатели, а по шкале «Будущее» ($p<0,001$) – значимо более низкие по сравнению с контрольной группой [1]. Смысложизненные ориентации снижены по всем субшкалам СЖО [2], общий показатель осмысленности жизни составил 89,3 балла в экспериментальной группе против 104,2 в контрольной ($p=0,001$).

Ценностная иерархия участников СВО претерпела существенную перестройку [5]. Ведущими ценностями стали безопасность ($p<0,001$), доброта ($p=0,024$) и традиция ($p=0,012$), тогда как достижения ($p<0,001$), гедонизм ($p=0,002$) и стимуляция ($p=0,009$) сместились на периферию [5]. Эта конфигурация описана как «поворот к сохранению» – обращение к ценностям, обеспечивающим чувство защищённости и смысловой укоренённости. Экзистенциальная исполненность по шкале А. Лэнгле значимо снижена по всем субшкалам ($p<0,01$).

Корреляционный анализ выявил специфическую структуру взаимосвязей в основной группе, обозначенную как «фаталистическо-охранительный паттерн». Фаталистическое настоящее обнаруживает значимые положительные корреляции с безопасностью ($rs=0,52$), традицией ($rs=0,41$), конформностью ($rs=0,38$) и отрицательные – с локусом контроля-жизнь ($rs= –0,48$) и свободой по Лэнгле ($rs= –0,44$). В контрольной группе аналогичные связи не достигают статистической значимости. Ориентация на будущее в экспериментальной группе обнаруживает более сильные связи с осмысленностью жизни ($rs=0,61$ против $rs=0,42$ в контрольной), что указывает на критическую роль перспективной ориентации для психологического благополучия ветеранов.

Полученные результаты подтверждают общую гипотезу исследования: временная перспектива и ценностные ориентации участников СВО в период средней взрослости качественно отличаются от аналогичных характеристик гражданских лиц. Практическое значение исследования определяется возможностью использования результатов для разработки адресных реабилитационных программ, направленных на восстановление сбалансированной временной перспективы и учитывающих специфику ценностной структуры ветеранов [5].

Литература

1. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 352 с.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. Москва: Смысл, 2000. 18 с.

3. Никишина В.Б., Петраш Е.А., Юнина-Пакулова Н.Ю. Структурная организация событийного пространства временной перспективы личности у участников боевых действий [Электронный ресурс] // Психология и право. 2024. Том 14. № 3. С. 161–173. DOI:10.17759/psylaw.2024140313
4. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2001. Том 9. № 1. С. 5–24. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2001_n1/Langle (дата обращения: 15.04.2026)
5. Schwartz S.H. et al. Refining the theory of basic individual values // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. Vol. 103. No. 4. P. 663–688.

The time perspective and value orientations of the participants of the special military operation in the period of middle adulthood

Yanichkina M.S.
Master's Student
Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: maria.yanichkina@yandex.ru

Krasilo D.A.
Candidate of Psychological Sciences (Ph.D. in Psychology)
Associate Professor, Department of Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova
Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3759-7560
e-mail: krasiloda@mgppu.ru

Keywords: time perspective, value orientations, special military operation participants, middle adulthood, life-meaning orientations, post-traumatic adaptation

ЧАСТЬ 3.
СОВРЕМЕННЫЙ МИР В ФОКУСЕ ИССЛЕДОВАНИЙ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Структурная организация уверенности в себе у женщин в периоде взрослости

Байков Ю.Ю.
студент
Ярославский государственный педагогический университет
имени Константина Дмитриевича Ушинского
г. Ярославль, Российская Федерация
e-mail: yurabaykov101@gmail.com

Ключевые слова: уверенность в себе, структурная организация личности, самоотношение, женщины периода взрослости, гиперкомпенсация, структурный анализ

Постановка проблемы. В современном обществе уверенность в себе выступает ключевым психологическим ресурсом, позволяющим женщине в периоде взрослости (25–45 лет) эффективно справляться с жизненными вызовами и успешно интегрировать множество социальных ролей в условиях высокого информационного давления и социальных ожиданий. На данном этапе жизни происходит реализация основных профессиональных и личностных стратегий, что требует устойчивой внутренней опоры.

Несмотря на широкое внимание к данному феномену, многие аспекты качественной организации уверенности остаются недостаточно изученными. Существующее в психологической практике противоречие между ограниченностью традиционных уровневых подходов и необходимостью объяснения внутренне противоречивых состояний личности (например, сочетания высокой декларативной самооценки с глубинным самонеприятием) определяет актуальность исследования. Центральной проблемой работы является выявление специфики структурной организации уверенности в себе, определяющей характер адаптации и психологическое благополучие женщины.

Методология и методы исследования. Эмпирическое исследование проводилось на выборке из 50 женщин в возрасте от 25 до 45 лет. Для комплексной диагностики структурных компонентов уверенности

использовался следующий инструментарий: тест В.Г. Ромека для оценки социально-поведенческих проявлений; опросник самоотношения В.В. Столина для изучения аффективного ядра личности; тест С. Рейзаса для измерения ассертивности и методика Г.Н. Казанцевой для оценки когнитивного уровня – декларативной самооценки.

Математическая обработка включала проверку распределения критерием Колмогорова-Смирнова, которая показала значимое отклонение большинства ключевых шкал от нормального закона ($p < 0,05$). Это обосновало применение методов непараметрической статистики: U-критерия Манна-Уитни, коэффициента корреляции Спирмена и структурного анализа интегрированности компонентов по методу А.В. Карпова с использованием критерия χ^2. Значимые различия в профилях полярных групп представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа групп (U-критерий Манна-Уитни)

Сравниваемые группы	Шкала S (глобальное самоотношение)	Шкала 7 (самопонимание)	Самооценка (Казанцева)
Низкий vs Средний	Z = –2,953; p = 0,003**	Z = –2,339; p = 0,019*	Z = –2,154; p = 0,031*
Средний vs Высокий	Z = –3,382; p = 0,001**	Z = –0,780; p = 0,435	Z = –0,541; p = 0,589
Низкий vs Высокий	Z = –3,475; p = 0,001**	Z = –2,267; p = 0,023*	Z = –1,120; p = 0,263

В таблице зафиксированы статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) по шкалам глобального самоотношения, самопонимания и самооценки, что подтверждает качественную неоднородность групп.

Факторная структура уверенности. С целью верификации компонентного состава был проведен факторный анализ опросника В.Г. Ромека (метод главных компонент, вращение «варимакс»). Полученная семифакторная модель объясняет 60,6% совокупной дисперсии. Содержательная интерпретация факторной модели приведена ниже в таблице 2.

Таблица 2

Результаты эксплораторного факторного анализа опросника В.Г. Ромека

Показатель адекватности	Значение	Критерий сферичности Бартлетта	Значение
Мера Кайзера-Мейера-Олкина (KMO)	0,634	Примерная χ^2	655,891
Уровень адекватности	Удовлетворительный	Степени свободы	435
		p-уровень значимости	< 0,001**

Показатель адекватности	**Значение**	**Критерий сферичности Бартлетта**	**Значение**
Мера Кайзера-Мейера-Олкина (KMO)	0,634	Примерная χ^2	655,891
№ фактора	Объясненная дисперсия (%)	Содержательная интерпретация	Ключевые пункты с максимальной нагрузкой
1	11,92	Когнитивно-волевая уверенность	24 (0,776), 15 (0,746)
2	10,09	Социально-ролевая уверенность	9 (0,818), 6 (0,643), 30 (0,543)
3	8,66	Социальная тревожность/ зависимость	28 (–0,776), 8 (0,548), 29 (0,497)
4	8,05	Коммуникативная закрытость	10 (0,861), 16 (–0,638)
5	7,88	Сензитивность к контактам	1 (0,731), 14 (0,654)
6	7,81	Деятельностная пассивность	7 (0,758), 17 (0,717)
7	6,22	Ситуативная зависимость	4 (0,710), 26 (–0,651)
Итого	60,62%		

Факторный анализ позволил выделить 7 латентных факторов, среди которых наибольший вес имеют когнитивно-волевой и социально-ролевой компоненты уверенности.

Наибольший вес имеет Фактор 1: «Когнитивно-волевая уверенность» (11,9% дисперсии), объединяющий веру в собственные способности и решительность при принятии решений. Фактор 2: «Социально-ролевая уверенность» (10,1% дисперсии) отражает аспект самоуважения в обществе и чувство субъективного контроля над собственной судьбой. Также были выделены деструктивные факторы, такие как «Социальная тревожность» и «Деятельностная пассивность», что доказывает многокомпонентную и неоднородную природу уверенности.

Результаты и обсуждение. Сравнительный анализ показал, что аффективное ядро (глобальное самоотношение) является основным дифференцирующим фактором: у уверенных женщин оно максимально (Mx=21,56), у неуверенных – минимально (Mx=10,88; p=0,001).

Однако были выявлены значимые структурные парадоксы. Во-первых, «парадокс самопонимания»: женщины с низкой уверенностью имеют более высокие баллы по шкале самопонимания (Mx=4,13),

чем уверенные (Mx=2,3; p=0,023). В структуре неуверенной личности рефлексия выполняет не когнитивную, а деструктивную роль, превращаясь в «самоедство» или руминацию – бесплодное прокручивание своих недостатков. Во-вторых, обнаружен эффект «защитного фасада»: у неуверенных женщин декларативная самооценка оказалась значимо выше (Mx=3,50), чем в средней группе (Mx=0,67; p=0,031$). Это доказывает механизм гиперкомпенсации, где завышенная на словах оценка маскирует внутреннюю уязвимость.

Анализ матрицы корреляций для всей выборки выявил скрытые противоречия: например, чем выше самооценка, тем ниже ожидаемое отношение от других (r= –0,405, p<0,01). Раздельный анализ полярных групп подтвердил наличие двух типов структур. В группе уверенных женщин обнаружена гомогенная структура: самоотношение тесно и логично связано с самоуважением (r=0,82) и поведением (r=0,74). В группе неуверенных женщин зафиксирована гетерогенность: связи ядра с поведением отсутствуют, но выявлена аномальная корреляция самопонимания с самообвинением (r=0,88) и отрицательная связь самооценки с аутосимпатией (r= –0,71). Сводные данные структурного анализа по методу А.В. Карпова отражают полярность организации уверенности. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели функционирования структуры и результаты структурного анализа

Показатель структуры	Группа Низкого УвС (N=8)	Группа Высокого УвС (N=9)	Нормативная интерпретация
Интегрированность (%)	72	74	≥ 70% – высокая согласованность
Дифференцированность (%)	26	2	≤ 30% – отсутствие конфликтов
Организованность (%)	98	76	Отражает структурную жёсткость
Средний вес элементов	2,4	2,4	Оптимальный баланс связей
Критерий χ^2 (Самоотношение ↔ Самооценка)	$\chi^2 = 0,00$; $p > 0,05$	$\chi^2 = 4,05$; $p < 0,05$	Зависимость vs независимость

Финальное доказательство дало применение критерия χ^2. У уверенных женщин чувства и мысли образуют единую систему $\chi^2 = 4,05$; $p < 0,05$). У неуверенных женщин показатель χ^2 равен нулю, что математически подтверждает полную статистическую независимость «Ядра» и «Фасада» личности и доказывает её структурную разорванность.

Выводы и практическая значимость:

1. Традиционный уровневый подход к уверенности недостаточен; она является системой, тип организации которой (гомогенный или гетерогенный) определяется уровнем её развития.
2. Низкая уверенность функционирует за счет механизма гиперкомпенсации и деструктивной руминации, создающих внешний «защитный фасад» при дезинтегрированном внутреннем ядре.
3. Практическая значимость работы заключается в смене вектора психологической помощи: терапия должна быть направлена не на тренировку навыков поведения или «поднятие» самооценки, а на реставрацию аффективного ядра – формирование безусловного самопринятия и гармонизацию внутренней структуры личности.

Литература

1. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография / А.В. Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
2. Столин, В.В. Методика: Тест-опросник самоотношения (ОСО) / В.В. Столин, С.Р. Пантелеев // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 125–134.
3. Ромек, В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / Ромек Владимир Георгиевич. – Ростов н/Д, 2003. – 186 с..
4. Казанцева, Г.Н. Тест (опросник) общей самооценки / Г.Н. Казанцева // Психологические тесты для всех / сост. Н.В. Чудновская. – М.: Эксмо, 2010. – С. 112–118.
5. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ.; общ. ред. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с..

Structural organization of self-confidence in women during adulthood

Baykov Y.Y.
student
Yaroslavl State Pedagogical University
named after K.D. Ushinsky
Yaroslavl, Russian Federation
e-mail: yurabaykov101@gmail.com

Keywords: self-confidence, structural organization of personality, self-attitude, women in adulthood, hypercompensation, structural analysis

Проявления тревожно-фобических состояний у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Грабовская Я.В.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

Борякова Н.Ю.
кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены результаты исследования тревожно-фобических состояний у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Рассматриваются особенности проявления страхов, эмоционального фона и самооценки у детей с РАС в сравнении с детьми с задержкой психического развития (ЗПР). Описаны организация и методы констатирующего этапа исследования, проанализированы его результаты.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, задержка психического развития, тревожно-фобические состояния, тревожность, страхи

В современной психологии тревожность и страхи у детей рассматриваются как важная часть эмоционального развития, однако при высокой выраженности они могут приводить к эмоциональной дезадаптации и нарушениям поведения.

В отечественной психологии проблема тревожности и страхов у детей подробно рассматривались в работах Л.И. Божович, А.И. Захарова, В.С. Мухиной, В.В. Лебединского, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковской и других исследователей. Зарубежные авторы, такие как Ч. Спилбергер, Дж. Боулби, М. Эйнсворт и К. Хорни, также внесли значительный вклад в изучение эмоциональных нарушений в детском возрасте.

К.М. Гуревич рассматривает тревожность как эмоциональное состояние, связанное с предчувствием неблагополучия и проявляющееся у детей в форме напряжённости, избегания деятельности, замкнутости и повышенной чувствительности к оценке окружающих [2].

Согласно А.И. Захарову, возрастные страхи (страх темноты, одиночества или наказания) являются естественной частью психического развития ребёнка и постепенно исчезают по мере формирования эмоциональной саморегуляции [3].

Особый интерес в современной психологии представляет изучение тревожных и фобических состояний у детей с нарушениями развития,

в частности у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Расстройства аутистического спектра представляют собой группу нейроразвитийных нарушений, характеризующихся дефицитом социального взаимодействия, трудностями коммуникации, а также наличием ограниченных интересов и стереотипных форм поведения [5].

Проблема аутизма подробно рассматривалась в работах Л. Каннера, Г. Аспергера, а также отечественных исследователей К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и других. По мнению О.С. Никольской, для детей с РАС характерны трудности установления эмоционального контакта, повышенная сенсорная чувствительность и нарушения механизмов аффективной регуляции поведения, что значительно усложняет их взаимодействие с окружающей средой [4].

Исследования показывают, что тревожно-фобические состояния у детей с РАС встречаются значительно чаще, чем у нейротипичных сверстников. Е.Р. Баенская и И.Е. Гусева отмечают, что при аутизме нередко наблюдаются легко возникающие страхи и повышенная тревожность, которые затрудняют активное взаимодействие ребёнка с окружающим миром и препятствуют его социальной адаптации [1].

Целью нашего экспериментального исследования являлось сравнительное изучение особенностей тревожно-фобических состояний у детей младшего школьного возраста с РАС и их сверстников с задержкой психического развития.

В констатирующем эксперименте для выявления уровня тревожности, особенностей эмоциональной сферы и страхов у детей были использованы диагностические методики: «Страхи в домиках» А.И. Захарова, М.А. Панфиловой, «Мои страхи» А.И. Захарова, «Метод цветовых выборов» Л.Н. Собчик, методика исследования самооценки «Лесенка» В.Г. Щур, а также авторская анкета для родителей «Эмоции и чувства моего ребенка». Названные методики направлены на выявление структуры страхов, эмоционального фона и особенностей самооценки.

В исследовании приняли участие 40 детей младшего школьного возраста. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 20 детей с РАС в возрасте 8–10 лет. Дети обучались в инклюзивных и ресурсных классах начальной школы по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования (АООП НОО) вариант 8.1. Группу сопоставительного анализа составили 20 детей в возрасте 8–10 лет с заключением ЦПМПК «задержка психического развития», обучающиеся по АООП НОО вариант 7.2. Исследование проводилось на базе ГБОУ «Школа № 2009» города Москвы.

Результаты диагностики по методике «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М.А. Панфиловой показали, что у детей с РАС отмечается

более высокий уровень выраженности страхов по сравнению с детьми с ЗПР. Среднее количество страхов у детей с РАС составило 18,6 из 29 возможных, тогда как у детей с ЗПР – 12,2.

Согласно данным А.И. Захарова возрастная норма составляет от 6 до 12 страхов, а у современных городских детей может достигать 15. Таким образом, показатели детей с РАС превышают возрастную норму, тогда как результаты детей с ЗПР находятся в её пределах.

Качественный анализ показал, что у детей с РАС преобладают социальные, экзистенциальные и фантазийные страхи, тогда как у детей с ЗПР – более конкретные и ситуативные страхи, связанные с реальными жизненными ситуациями, при этом у части детей ЗПР страхи выражены слабо или отсутствуют.

Среди наиболее часто встречающихся страхов у детей с РАС были отмечены: страх остаться одному (70%), страх темноты (65%), страх замкнутого пространства (60%), страх чудовищ и сказочных персонажей (55%), а также страх наказания (50%). У детей с ЗПР наиболее распространёнными оказались: страх остаться одному и страх наказания (по 60%), страх темноты (55%) и страх нападения (50%). В целом у детей с РАС наблюдается более широкий спектр страхов и более высокая частота их проявления.

Анализ результатов по «Методу цветовых выборов» показал, что у детей с РАС чаще встречается сниженный эмоциональный фон (35%), тогда как у детей с ЗПР – редко (10%), у них чаще наблюдается повышенный фон (40%); нейтральное состояние отмечено примерно у 50% детей обеих групп.

Было установлено, что у школьников с РАС чаще наблюдается заниженный уровень самооценки – у 40% участников. Это может свидетельствовать о недостаточной уверенности в себе и повышенной чувствительности к оценке со стороны окружающих. Адекватная самооценка отмечена у 40% детей с РАС и у 45% детей с ЗПР. Завышенная самооценка чаще встречается у детей с ЗПР (40%), тогда как среди детей с РАС наблюдается лишь у 20% участников.

Анализ диагностики по методике «Мои страхи» показал, что у детей с РАС преобладают фантастические и социальные страхи, а также страхи медицинских процедур и символические образы угрозы, тогда как у детей с ЗПР чаще встречаются фантастические и природно-ситуационные страхи, они выполнили больше нейтральных рисунков, что свидетельствует о менее выраженной тревожности.

При реализации формирующего эксперимента разработана программа коррекционно-развивающих занятий, направленных на снижение тревожно-фобических проявлений и развитие эмоционально-личностной

сферы у детей с РАС с использованием игровых, арт-педагогических и релаксационных методов и приемов. По результатам контрольной диагностики выявлена положительная динамика: снизились проявления страхов и тревожности, улучшился эмоциональный фон, повысилась самооценка, что подтверждает эффективность проведенной работы.

По итогам исследования можно сделать следующие выводы:

1. У младших школьников с РАС наблюдается более высокая степень выраженности тревожно-фобических состояний по сравнению с детьми с ЗПР. Среднее количество страхов у детей с РАС превышает возрастную норму и значительно выше аналогичного показателя у детей с ЗПР.
2. Структура страхов у детей с РАС отличается большей эмоциональной насыщенностью и разнообразием. Для них более характерны социальные, фантастические и экзистенциальные страхи, тогда как у детей с ЗПР преобладают конкретные и ситуативные страхи, связанные с реальными жизненными ситуациями.
3. У детей с РАС чаще наблюдается сниженный эмоциональный фон, свидетельствующий о повышенном внутреннем напряжении и тревожности. В группе детей с ЗПР, напротив, чаще отмечается повышенный эмоциональный фон, связанный с эмоциональной возбудимостью.
4. Исследование самооценки показало, что у детей с РАС чаще встречается заниженный уровень самооценки, тогда как у детей с ЗПР чаще наблюдается завышенная самооценка.

Выявленные особенности подтверждают, что тревожно-фобические проявления являются значимым компонентом эмоциональной сферы детей с РАС и могут существенно осложнять их социальную адаптацию, взаимодействие со сверстниками и образовательную деятельность.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке и реализации программ коррекционной работы, направленных на снижение тревожности, формирование эмоциональной устойчивости и развитие позитивного отношения к себе у детей с расстройствами аутистического спектра.

Литература

1. Баенская Е.Р. Страхи и тревожность у детей с аутизмом: причины и коррекция / Е.Р. Баенская, И.Е. Гусева. – М.: Гуманитарный центр, 2016. – 190 с.
2. Гуревич К.М. Аутизм у детей: современные подходы к терапии / К.М. Гуревич. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2015. – 250 с.
3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Речь, 2005. – 320 с.
4. Никольская О.С. Аутизм у детей: диагностика и коррекция / О.С. Никольская. – М.: Сфера, 2014. – 260 с.

5. Thiele-Swift H.N., Dorstyn D.S. Anxiety Prevalence in Youth with Autism: A Systematic Review and Meta-analysis of Methodological and Sample Moderators // Review Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2024. – Vol. (issue not specified). – Article ID: 10.1007/s40489-023-00427-w. – DOI: 10.1007/s40489-023-00427-w.

Взаимосвязь социальной тревожности и уровня субъективного благополучия студентов СПО

Закурдаева И.А.
магистрант
НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: zaviac@yandex.ru

Ключевые слова: социальная тревожность, социальная фобия, субъективное благополучие, студенты среднего профессионального образования (СПО), эмоциональная дезадаптация, потребность в признании, коррекция тревожности, когнитивно-поведенческий подход

В современном обществе социальная фобия является третьим самым распространенным видом расстройства. Молодежь особенно подвержена эмоциональной дезадаптации, что связано с выраженной потребностью в принятии, признании и положительной оценке со стороны. Важным показателем психологического состояния молодого человека является субъективное благополучие, низкий уровень которого может приводить к повышенному стрессу и переживанию различных негативных эмоций.

Научная новизна исследования заключается в выявлении специфики взаимосвязи социальной тревожности и субъективного благополучия на выборке студентов среднего профессионального образования (СПО). Проблема состоит в недостатке эмпирических исследований, направленных на изучение данного взаимодействия в контексте среднего профессионального образования, что затрудняет разработку эффективных программ психологической помощи.

Теоретико-методологическую основу составили психоаналитический подход к пониманию тревоги (З. Фрейд, К. Хорни), теория привязанности (Дж. Боулби), концепции социальной тревожности (Ч. Спилбергер, А.Б. Холмогорова) и подходы к исследованию субъективного благополучия (Э. Динер, К. Рифф, Р.М. Шамионов). Анализ психологических особенностей студентов СПО опирался на работы М.В. Гамезо, Т.С. Павловой и других исследователей.

Задачи исследования:

1. дать характеристику феномену социальной тревожности в психологии;
2. проанализировать подходы к исследованию субъективного благополучия в психологической науке;
3. проанализировать психологические особенности студентов СПО;

4. провести эмпирическое исследование и проанализировать результаты исследования;
5. на основе эмпирических данных разработать практические рекомендации для психологов системы СПО по коррекции социальной тревожности с использованием когнитивно-поведенческого подхода.

В исследовании приняло участие 110 студентов в возрасте 16–20 лет (85 мужского и 25 женского пола) первого и второго курсов государственного профессионального образовательного учреждения «Таштагольский техникум горных технологий и сферы обслуживания».

Методики исследования:

1. Шкала социальной тревожности Либовица, LSAS. Автор: M. Liebowitz (1987). Адаптация: И.В. Григорьева, С.Н. Ениколопов (2016) [2].
2. Шкала социального и эмоционального одиночества (Social and Emotional Loneliness Scale for Adults, SELSA). Авторы: E. DiTommaso, B. Spinner (1993). Адаптация: О.А. Екимчик, Т.Л. Крюкова (2015) [4].
3. Методика диагностики субъективного благополучия Авторы: Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова (2018) [5].
4. Шкала психологического стресса (Psychological Stress Measure, PSM-25). Авторы: R. Tessier, L. Lemyre, L. Fillion (1990). Адаптация: Н.Е. Водопьянова (2009) [1].
5. Шкала удовлетворенности жизнью (Satisfaction with Life Scale, SWLS). Автор: E. Diener et al. (1985). Адаптация: С.П. Елшанский и др. (2015) [3].

Статистическая обработка данных (описательная статистика, тест Шапиро–Уилка, корреляционный анализ Спирмена) проводилась с использованием программы Jamovi 2.6.26.

Гипотеза исследования: социальная тревожность у студентов СПО статистически значимо взаимосвязана с показателями социального одиночества, субъективного благополучия, психологического стресса и удовлетворенности жизнью.

Результаты исследования. Уровень социальной тревожности в выборке преимущественно невысокий (общий показатель M = 32,8; SD = 26,4), однако выявлена вариативность: у 56 человек тревожность отсутствует, у 30 – легкие проявления, у 10 – умеренные, у 8 – выраженные, у 6 – тяжелые и очень тяжелые. Средние значения по субшкалам составили: тревога – M = 17,2 (SD = 14,6), избегание – M = 15,6 (SD = 12,7).

Субъективное благополучие в целом находится на умеренно благоприятном уровне. Интегральный показатель субъективного благополучия составил M = 3,63 (SD = 0,746). Значения по компонентам близки

друг к другу (3,53–3,66), при этом наименее выраженным компонентом выступает эго-благополучие (M = 3,53; SD = 0,867).

Психическая напряженность у большинства студентов соответствует низкому или среднему уровню, а высокие значения встречаются единично. Средний показатель психической напряженности составил M = 83,7 (SD = 33,6); низкий уровень выявлен у 68 студентов, средний – у 40, высокий – у 2.

Удовлетворенность жизнью (SWLS) в среднем соответствует среднему уровню: M = 22,2 (SD = 6,57). При этом преобладают категории «более-менее доволен» (30,9%) и «очень доволен» (27,3%), однако присутствует небольшая группа студентов с выраженно низкой удовлетворенностью жизнью (в сумме категории «недоволен» и «очень недоволен» – 12,7%).

В ходе исследования дополнительно было выявлено, что по шкалам одиночества у большинства студентов преобладает средний уровень, при этом доля высоких значений наиболее заметна по социальному одиночеству. Средние показатели составили: романтическое одиночество – M = 46,7 (SD = 13,5), семейное – M = 24,4 (SD = 12,6), социальное – M = 34,8 (SD = 16,1). Высокий уровень чаще встречается по социальному одиночеству (27,3%), чем по семейному (22,7%) и романтическому (19,1%).

Корреляционный анализ показал, что социальная тревожность статистически значимо взаимосвязана с одиночеством, субъективным благополучием и психической напряженностью, что подтверждает системный характер ее взаимосвязей с психологическим функционированием студентов СПО. Социальная тревожность имеет положительные взаимосвязи с социальным одиночеством ($\rho = 0{,}340$; $p < 0{,}001$) и семейным одиночеством ($\rho = 0{,}264$; $p < 0{,}01$). Романтическое одиночество статистически значимо не взаимосвязано с социальной тревожностью ($p > 0{,}05$). Социальная тревожность демонстрирует отрицательные взаимосвязи с субъективным благополучием (общий показатель: $\rho = -0{,}337$; $p < 0{,}001$) и его компонентами, наиболее выраженная связь отмечается с эго-благополучием ($\rho = -0{,}362$; $p < 0{,}001$). Социальная тревожность имеет положительную взаимосвязь с психической напряженностью ($\rho = 0{,}395$; $p < 0{,}001$).

Взаимосвязь социальной тревожности с удовлетворенностью жизнью статистически не выявлена ($\rho = -0{,}104$; $p > 0{,}05$), что указывает на относительную независимость глобальной оценки жизни от выраженности социальной тревоги в данной выборке.

Заключение. Основная гипотеза исследования подтвердилась частично. Полученные данные свидетельствуют о системном характере

взаимосвязей социальной тревожности с показателями одиночества, стресса и субъективного благополучия у студентов СПО. Отсутствие значимой связи с удовлетворенностью жизнью требует дополнительного изучения: возможно, глобальная оценка жизни в данной возрастной группе в большей степени определяется другими факторами (академическая успешность, социальная поддержка, самооценка), нежели уровнем тревожности. Это обосновывает необходимость использования в психологической помощи когнитивно-поведенческого подхода (в индивидуальном формате и/или формате малых групп), направленного на снижение избегания через градуированные экспозиции, развитие навыков саморегуляции, а также на расширение социальной включенности и поддержку самоотношения.

Перспективы исследования связаны с расширением выборки, ее выравниванием по полу, сравнением подгрупп по возрасту и курсу обучения, а также включением дополнительных переменных (социальная поддержка, самооценка, академическая успешность) для уточнения факторов, влияющих на связь тревожности с удовлетворенностью жизнью. Отдельным направлением выступает апробация и оценка эффективности разработанной коррекционно-развивающей программы.

Литература

1. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса [Текст] / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009.
2. Григорьева, И. В., Ениколопов, С.Н. Апробация опросников «Шкала социальной тревожности Либовица» и «Шкала страха негативной оценки (краткая версия)» [Текст] / И.В. Григорьева, С.Н. Ениколопов // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 1. – С. 31–44.
3. Елшанский, С.П., Ануфриев, А.Ф., Камалетдинова, З.Ф., Сапарин, О.Е., Семенов, Д.В. Психометрические оказатели русскоязычной версии Шкалы удовлетворенности жизнью [Текст] / С.П. Елшанский, А.Ф. Ануфриев, З.Ф. Камалетдинова, О.Е. Сапарин, Д.В. Семенов // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 9. – С. 444–458.
4. Крюкова, Т. Л., Екимчик, О. А., Опекина, Т.П. Психология совладания с трудностями в близких (межличностных) отношениях [Текст] / Т.Л. Крюкова, О.А. Екимчик, Т.П. Опекина. – Кострома: КГУ, 2019. – 340 с.
5. Шамионов, Р. М., Бескова, Т.В. Методика диагностики субъективного благополучия личности [Текст] / Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова // Психологические исследования. – 2018. – № 60.

The relationship between social anxiety and subjective well-being among SVE students

Zakurdaeva I.A.
Master's Student
Moscow Institute of Psychoanalysis
Moscow, Russian Federation
e-mail: zaviac@yandex.ru

Keywords: social anxiety, social phobia, subjective well-being, students of secondary vocational education (SVE), emotional maladjustment, need for recognition, anxiety correction, cognitive-behavioural approach

Нарушения аутентичности при психических расстройствах: клиническая апробация Мультиполярного Опросника Аутентичности Карунина (МОАК)

Карунин И.В.
Научный центр психического здоровья
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0717-279X
e-mail: lucis.exquesitor@mail.ru

Иванова Е.М.
кандидат психологических наук
старший научный сотрудник
Научный центр психического здоровья
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1799-9944
e-mail: ivalenka13@gmail.com

Ключевые слова: аутентичность, подлинность, психические расстройства, психодиагностика, экзистенциальная психология, клиническая психология

В современной психологии аутентичность понимается как динамическое системное качество личности, выходящее за пределы отдельных черт, темперамента и характера, что определяет его значение для понимания зрелой личности, способной к адаптации и саморазвитию. Аутентичность является показателем психического здоровья, что подтверждается множеством исследований, показывающих её положительное влияние на качество жизни, психическое здоровье и удовлетворенность жизнью. Дефицит аутентичности выступает маркером дезадаптации, сопутствующей широкому спектру психических расстройств: от шизофренического и аффективного спектров до ПТСР и аддиктивных расстройств [3, 4].

Несмотря на высокую диагностическую значимость аутентичности, существующие психодиагностические инструменты преимущественно опираются на гуманистическую или диспозициональную концепции аутентичности. Подобный подход, на наш взгляд, ограничивает понятие аутентичности в рамках устойчивого свойства или результата внешнего влияния социума, но не учитывает её процессуальную, диалектическую природу. Вследствие этого текущие методики обладают ограниченным клинико-диагностическим потенциалом: они не позволяют дифференцировать специфические паттерны неаутентичного существования, которые могли бы служить мишенями для психотерапевтической работы.

Целью данного исследования выступает клиническая апробация Мультиполярного Опросника Аутентичности Карунина (МОАК), разработанного и апробированного в 2025 году на нормотипической отечественной выборке (n=504, средний возраст 20,7 лет, SD=3,2). В основу опросника легла модель, реконструированная на основе философских трудов С. Кьеркегора, который понимает аутентичность как динамический синтез противоположностей: «конечное/бесконечное», «временное/вечное», «возможное/необходимое», аутентичное существование постулируется как состояние баланса в каждой диалектической паре, нарушение данного баланса проявляется в виде неподлинного существования («отчаяние» в терминологии С. Кьеркегора) [1, 2]. Методика включает 19 шкал, соответствующих различным способам неаутентичного существования, а также шкалы достоверности и лжи. Опросник содержит 110 утверждений с 6-балльной шкалой Лайкерта. Оценка модели позволила подтвердить высокую содержательную валидность и надежность модели (CFI = 0.962, TLI = 0.959, RMSEA = 0.041, SRMR = 0,062).

В текущем исследовании, проведенном на базе ФГБНУ НЦПЗ, приняли участие 67 человек: клиническая группа (n=33, диагнозы по МКБ-10: F20, F25, F31–F34, F21, F34, F45) и контрольная группа здоровых лиц (n=34). Обе группы были сопоставлены по возрасту и полу. Все участники дали письменное информированное согласие.

Для формирования критериев сравнения была разработана специальная клинико-психологическая анкета, которая включала как пункты со шкалой Лайкерта, например, «Как часто Вы испытываете чувство тревоги?», так и пункты с закрытыми вопросами, например, «Обращались ли Вы за психиатрической помощью?». Критериальная валидность разрабатываемого опросника оценивалась корреляционным анализом Спирмена и U-критерием Манна-Уитни. Статистический анализ выполнен в Jamovi версии 2.6.26.0

Для подтверждения критериальной валидности использовались параметры из анкеты, предоставленной участникам предыдущей апробации (n=504). Для критерия «Выраженность удовлетворенности жизнью» умеренную корреляцию (0,3–0,4) обнаружили 7 шкал, заметную (0,5–0,7) – 3 шкалы; для критерия «Выраженность чувства самоидентичности» умеренную корреляцию (0,3–0,4) обнаружили 7 шкал, заметную (0,5–0,7) – 2 шкалы; для критерия «Частота возникновения чувства тревоги» умеренную корреляцию (0,3–0,4) обнаружили 7 шкал; для критерия «Частота возникновения чувства утраты смысла жизни» умеренную корреляцию (0,3–0,4) обнаружили 6 шкал, заметную (0,5–0,7) – 4 шкалы (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Взаимосвязь критериев анкеты
со способами неподлинного существования,
выявленными с помощью методики МОАК (Ро Спирмена)**

Название шкалы	1	2	3	4
Непостоянство	**-0,60***	**0,66***	**0,41***	**0,58***
Мистицизм	0,17	-0,12	0,01	-0,09
Безнадежность	**-0,63***	**0,61***	0,30	**0,66***
Утрата реальности	-0,37	**0,40***	0,31	**0,53***
Зависимость	-0,34	0,36	0,26	0,34
Вещь как самоцель	-0,09	0,10	0,26	0,19
Паралич возможностей	-0,30	0,29	0,36	0,36
Страх смерти	0,04	0,00	0,14	-0,04
Гиперрефлексивность	**-0,50***	**0,42***	**0,49***	**0,52***
Детерминизм	-0,06	0,21	0,07	0,16
Меланхолия	-0,33	0,34	0,29	**0,40***
Эскапизм	-0,36	0,34	0,26	**0,43***
Прагматизм	0,26	-0,26	-0,02	-0,17
Ностальгия	-0,38	**0,43***	0,32	**0,46***
Консерватизм	-0,08	0,16	0,15	0,12
Ординарность	-0,08	0,01	-0,06	0,01
Гедонизм	-0,06	0,08	0,08	0,05
Рискованность	-0,19	0,18	0,11	0,24
Ограниченность	-0,33	0,31	0,37	0,36

*Примечание: *умеренные и заметные корреляции Ро Спирмена*
1 – выраженность удовлетворенности жизнью
2 – выраженность чувства самоидентичности
3 – частота возникновения чувства тревоги
4 – частота возникновения чувства утраты смысла жизни

На основании анкеты также были сформированы группы с наличием или отсутствием некоторых клинических проявлений. Различия между группами для каждой шкалы определялось с помощью критерия Манна-Уитни.

По показателю «Наличие хронических заболеваний» отличия между группами обнаруживаются для 6 шкал, по показателю «Обращение к психиатру» для 13, по показателю «Употребление наркотиков» для 9, по показателю «Употребление алкоголя» для 11 (см. таблицу 2).

Таблица 2

Шкалы МОАК, демонстрирующие статистически з начимые межгрупповые различия по критериям анкеты (критерий Манна-Уитни, p < 0,05)

Критерий группировки	Шкалы со значимыми различиями
Наличие хронических заболеваний	Непостоянство, Безнадежность, Паралич возможностей, Гиперрефлексивность, Эскапизм, Ограниченность
Обращение к психиатру	Непостоянство, Безнадежность, Утрата реальности, Зависимость, Паралич возможностей, Страх смерти, Гиперрефлексивность, Меланхолия, Эскапизм, Прагматизм, Ностальгия, Рискованность
Употребление наркотиков	Непостоянство, Безнадежность, Утрата реальности, Зависимость, Гиперрефлексивность, Меланхолия, Эскапизм, Прагматизм, Ностальгия, Рискованность
Употребление алкоголя	Непостоянство, Безнадежность, Утрата реальности, Зависимость, Паралич возможностей, Гиперрефлексивность, Меланхолия, Эскапизм, Прагматизм, Ностальгия, Рискованность

Было проведено сравнение результатов между контрольной группой и клинической группами респондентов. Результаты U-критерия Манна-Уитни показывают, что 10 из 19 шкал опросника МОАК демонстрируют статистически значимые различия между группой нормы и клинической группой: «Непостоянство» (p=0,001), «Безнадежность» (p=0,000), «Утрата реальности» (p=0,020), «Вещь как самоцель» (p=0,032), «Паралич возможностей» (p=0,002), «Обсессивность» (p=0,000), «Меланхолия» (p=0,025), «Эскапизм» (p=0,027), «Ностальгия» (p=0,000), «Ограниченность» (p=0,014).

Выраженность значений шкалы «Безнадежность» может отражать фиксацию на восприятии реальности как неизменной, что блокирует принятие настоящего и феноменологически связано с депрессивной симптоматикой. Высокие показатели по шкале «Паралич возможностей» и «Непостоянство» указывают на экзистенциальную тревогу перед свободой выбора и фрагментацию идентичности, что согласуется с данными о снижении осознанности и нарушении самопознания при психических расстройствах. «Утрата реальности» и «Гиперрефлексивность» пересекаются с феноменами обсессивности, а также проявлениями дереализации-деперсонализации, типичными для шизофренического спектра. Пациенты демонстрируют компенсаторную фиксацию на материальных объектах («Вещь как самоцель») и бегство

в идеализированное прошлое («Ностальгия»), что соответствует кьеркегоровскому описанию отчаяния возможного и необходимого.

Анализ результатов позволяет сформулировать следующие выводы. Во-первых, способы неподлинного существования, фиксируемые апробируемым опросником взаимосвязаны с проблемами экзистенциальной направленности (утрата смысла жизни, тревога, чувство неподлинности «Я») и общим качеством жизни. Во-вторых, неподлинное существование взаимосвязано с психическими и соматическими расстройствами, а также с употреблением алкоголя и наркотических веществ.

Практическая значимость методики заключается в возможности построения индивидуального экзистенциально-психологического профиля, схожего по принципу с клинико-психологическим профилем MMPI, но ориентированного на мишени экзистенциальной психотерапии.

Ограничения исследования включают небольшой объем клинической выборки и преобладание молодых пациентов, что требует дальнейшей верификации на гетерогенных группах. Также следует учитывать тот факт, что не каждый способ сопровождается неудовлетворенностью жизнью, тревогой и другими негативными проявлениями, более того, неподлинное существование является способом отказа от свободы и выбора, а значит, может проявляться в полной удовлетворенности жизнью, несмотря на её неподлинность и ограниченность. Ещё в большей степени это относится к клиническим проявлениям, так как, экзистенциальные нарушения выходят за рамки клинических.

Таким образом, клиническая апробация Мультиполярного Опросника Аутентичности Карунина (МОАК) позволила дополнить высокую содержательную валидность и надежность, подтвержденные в ходе предшествующих исследований, критериальной валидностью, подтвержденной на клинической выборке. Опросник эффективно дифференцирует пациентов с психическими расстройствами и здоровых лиц, выявляя специфические экзистенциальные паттерны неподлинного существования. Внедрение МОАК в практику позволит индивидуализировать психотерапевтические стратегии в рамках био-психо-социо-ноэтической модели и потенциально этически обосновывать клинические и исследовательские решения, связанные с характеристиками внутренней автономии пациента.

Литература

1. Карунин, И.В. Использование концепции аутентичности С. Кьеркегора в разработке диагностического инструментария клинической психологии [Текст] / И.В. Карунин // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы: сборник материалов

X юбилейной всероссийской научной конференции с международным участием / под ред. А.С. Мальцевой [и др.]. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2025. – С. 291–297.
2. Кьеркегор, С. Болезнь к смерти [Текст] / С. Кьеркегор; пер. с дат. Н.В. Исаевой, С.А. Исаева. – 2-е изд. – М.: Академический проект, 2014. – 160 с.
3. Blomgren, L. The Role of Authenticity in Anxiety, Depression and Quality of Life: An Exploratory Cross-sectional Study [Text]: PhD diss. / L. Blomgren, J. Strååht. – Lund, 2018.
4. Erler, A. Mental Disorder and the Concept of Authenticity [Text] / A. Erler, T. Hope // Philosophy, Psychiatry, & Psychology. – 2014. – Vol. 21, № 3. – P. 219–232.

Impairment of authenticity in psychiatric disorders: clinical approbation of the karunin multipolar authenticity inventory (kmai)

Karunin I.V.
PhD student
Mental Health Research Center
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0717-279X
e-mail: lucis.exquesitor@mail.ru

Ivanova E.M.
PhD in Psychology, Senior Researcher
Mental Health Research Center
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1799-9944
e-mail: ivalenka13@gmail.com

Keywords: authenticity, genuineness, mental disorders, psychodiagnostics, existential psychology, clinical psychology

Когнитивные и поведенческие проявления математической тревожности при решении учебных задач

Кичатова А.А.
магистрант
Московский городской педагогический университет (МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: LushnikovaAA597@mgpu.ru

Степанов С.Ю.
доктор психологических наук, доцент
Московский городской педагогический университет (МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: StepanovS@mgpu.ru

Ключевые слова: математическая тревожность, подростки, когнитивные проявления, поведенческие проявления, учебная деятельность

В работе рассматриваются когнитивные и поведенческие проявления математической тревожности у подростков при решении учебных задач. Актуальность исследования обусловлена высокой распространённостью данного феномена: по данным исследований Российской академии образования, только у 47% школьников 5–11 классов не выявляется математическая тревожность, тогда как у значительной части фиксируются её проявления. Математическая тревожность – это чувство напряжения, страха или паники, возникающее при столкновении с числами, формулами или математическими задачами, которое блокирует работу мозга. Современные исследования показывают, что высокий уровень математической тревожности связан со снижением академической успешности и нарушением когнитивных процессов. Она не зависит от реальных способностей, снижает рабочую память и вызывает желание избегать математики (Ahmmed et al., 2024; Szczygieł, 2025). В отечественной психологии данный феномен рассматривается как комплексное образование, включающее когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты (Богданова и др., 2013).

Несмотря на большое количество исследований, проявления математической тревожности именно в процессе решения задач изучены недостаточно. Это и определяет актуальность данной работы. Цель исследования – выявить когнитивные и поведенческие проявления математической тревожности у подростков при решении учебных задач.

Методологической основой исследования выступает теория эффективности обработки информации (Eysenck, Calvo, 1992), согласно

которой тревожность увеличивает когнитивную нагрузку и ограничивает ресурсы рабочей памяти.

В исследовании приняли участие обучающийся 9-тых классов в возрасте 14–16 лет (n = 18). Для диагностики уровня математической тревожности использовалась русскоязычная адаптация сокращённой шкалы математической тревожности (Short Mathematics Anxiety Rating Scale, sMARS), апробированная в исследованиях (Малых и др., 2023). В соответствии с полученными результатами испытуемые были разделены на группы с низким и высоким уровнем математической тревожности.

Для анализа особенностей учебной деятельности испытуемым предлагалась серия заданий базового уровня сложности, соответствующих структуре основного государственного экзамена (ОГЭ) по математике. Задания включали практико-ориентированные, арифметические, текстовые и логико-алгоритмические задания. Оценивались успешность выполнения, время решения и характер допущенных ошибок. В рамках исследования когнитивные и поведенческие проявления математической тревожности рассматривались раздельно. К когнитивным проявлениям были отнесены увеличение количества ошибок, снижение успешности выполнения заданий, увеличение времени решения, а также характер допущенных ошибок. Выделение типов ошибок осуществлялось на основе анализа когнитивных и поведенческих компонентов деятельности учащихся и опиралось на подходы психологии обучения и когнитивной психологии. В частности, учитывались различия между ошибками, связанными с переработкой информации (ошибки понимания условия, стратегические и арифметические ошибки), и ошибками, обусловленными особенностями регуляции деятельности (импульсивные ошибки и ошибки завершения). К поведенческим проявлениям были отнесены трудности в выборе стратегии решения, склонность к импульсивным действиям и избегание выполнения более сложных заданий.

Полученные данные позволяют выявить ряд закономерностей. На рисунке 1 видно: у обучающихся, у которых выражена математическая тревожность: ошибок больше, успеваемость ниже, времени на решение нужно больше. Им трудно понять, с чего начать решать задачу, а к заданиям повышенного уровня сложности они не приступают. Это говорит о снижении саморегуляции.

Анализ типов ошибок (рис. 2) помогает лучше понять, с какими именно трудностями сталкиваются школьники при решении задач. У обучающихся с высоким уровнем математической тревожности чаще всего возникают ошибки, связанные с пониманием условия. Когда ученик не до конца понимает, о чём задача, ему сложно выстроить правильный план решения – теряется последовательность действий, непонятно, что

делать дальше. Это говорит о трудностях в обработке информации и планировании. Кроме того, у таких учащихся чаще встречаются импульсивные ошибки – когда хочется быстрее закончить задание, не вникая в него до конца. Это напрямую связано с тревожностью: чем выше напряжение, тем сильнее желание «поскорее избавиться» от задачи. Ошибки завершения проявляются в том, что ученик почти решает задачу правильно, но не доводит её до конца или не проверяет ответ. Это также связано со снижением самоконтроля и усталостью в процессе решения.



Рис. 1. Проявление математической тревожности

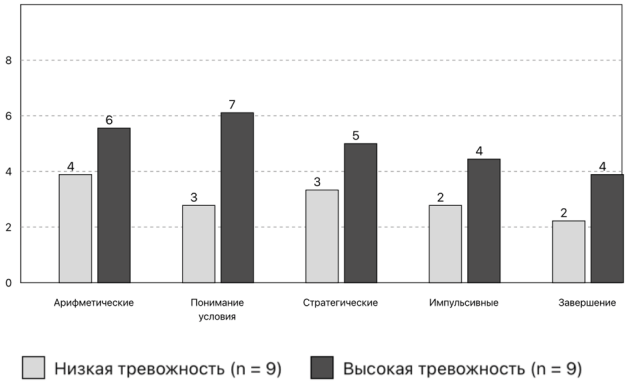


Рис. 2. Типы ошибок при решении задач

В отличие от этого, обучающиеся с низким уровнем математической тревожности чаще действуют спокойно и последовательно: лучше понимают условие, выстраивают план решения, проверяют себя и в итоге допускают меньше ошибок. Эти результаты совпадают с современными исследованиями (Esposito et al., 2025; Lau et al., 2024), которые подтверждают, что тревожность влияет на то, как ученики думают и ведут себя.

Проведённое исследование показывает, что математическая тревожность у подростков проявляется сразу на двух уровнях – когнитивном и поведенческом. На когнитивном уровне это выражается в увеличении количества ошибок, снижении успехов в выполнении заданий и нарушении процессов обработки информации. Страх перед математикой «отключает» логику: ребята чаще ошибаются и хуже понимают задания. На поведенческом – в сложностях с выбором правильной стратегии, импульсивности и попытках избежать выполнения задач. Они начинают действовать наугад или вовсе бросают сложные задания. Таким образом, математическая тревожность влияет на учебу комплексно, затрагивая и мышление, и поведение. Практическая польза результатов в том, что их можно использовать для создания программ психологической поддержки, которые помогут снизить тревожность и повысить эффективность учебного процесса.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта С.Ю. Степанова.

Литература

1. Богданова О.Е., Ковас Ю.В., Богданова Е.Л., Акимова К.К., Гынку Е.И. Феномен математической тревожности в образовании // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-matematicheskoy-trevozhnosti-v-obrazovanii (дата обращения: 01.03.2026).
2. Будакова А.В., Лиханов М.В., Блониевски Т., Малых С.Б., Ковас Ю.В. Математическая тревожность: этиология, развитие и связь с успешностью в математике // Вопросы психологии. 2020. Т. 66. № 1. С. 109–119.
3. Eysenck, M.W., & Calvo, M.G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. Cognition and Emotion, 6(6), 409–434. https://psycnet.apa.org/record/1993–16373–001
4. Gaye, F., Harmon, S. L., Cole, A.M., Marsh, C.L., Liu, Q., Mcintosh, A., & Kofler, M.J. (2025). Examining the roles of working memory and trait anxiety on math achievement in children with ADHD. Neuropsychology, 39(3), 259–274. https://psycnet.apa.org/record/2025–90592–007
5. Lau S., et al. The impact of anxiety on students' problem-solving behavior [Электронный ресурс] // Educational Psychology Review. 2024. Vol. 36. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608025000573.

Cognitive and behavioral manifestations of mathematics anxiety in solving academic tasks

Kichatova A.A.
Master's student
Moscow City University (MCU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: LushnikovaAA597@mgpu.ru

Stepanov S.Yu.
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor
Moscow City University (MCU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: StepanovS@mgpu.ru

Keywords: mathematics anxiety, adolescents, cognitive manifestations, behavioral manifestations, learning activity

Экзистенциальная тревожность и устойчивость идентичности взрослых с разными реакциями на неопределенность онлайн-пространства

Короленко Г.В.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0261-8174
e-mail: galina-korolenko@yandex.ru

Аннотация. В пилотажном исследовании (N=31) анализируются различия в реакциях на неопределенность в жизненном и онлайн-пространствах, в экзистенциальной тревожности и устойчивости идентичности взрослых с разными реакциями на неопределенность. Обнаружено, что взрослые оценивают уровень неопределенности жизненного пространства выше, чем онлайн-пространства. Установлено, что когнитивные реакции на неопределенность значимо более выражены в жизненном пространстве. Выделены две группы взрослых: «Принимающие неопределенность» и «Эмоционально реагирующие на неопределенность», которые значимо различаются по уровню экзистенциальной тревожности и самооценке. Полученные результаты открывают перспективы для разработки дифференцированных программ психологической помощи.

Ключевые слова: экзистенциальная тревожность, устойчивость идентичности, неопределенность, онлайн-пространство, самооценка

Введение. Цифровая трансформация общества привела к формированию гибридной реальности, в которой онлайн- и офлайн-пространства образуют неразрывное единство. Онлайн-среда, характеризующаяся информационной избыточностью, алгоритмической персонализацией контента и плюрализацией идентификационных моделей, становится мощным генератором системной неопределенности, что, в свою очередь, создает условия для актуализации экзистенциальной тревожности – фундаментального переживания, связанного с осознанием конечных данностей существования (смерти, свободы, изоляции, бессмысленности). В этих условиях особое значение приобретает устойчивость идентичности – динамическая способность личности поддерживать чувство внутренней целостности и непрерывности «Я» перед лицом вызовов и хронической неопределенности.

Постановка проблемы. Несмотря на активную разработанность проблематики экзистенциальной тревожности в классических трудах [3; 4] и концепции идентичности [5], эмпирические исследования, непосредственно изучающие выраженность этих феноменов в контексте

специфической неопределенности разных жизненных сред, остаются немногочисленными. Остается открытым вопрос: есть ли особенности в проявлении экзистенциальной тревожности и устойчивости идентичности взрослых с разными реакциями на неопределенность онлайн-пространства?

Научная новизна. Предпринята попытка эмпирического анализа экзистенциальной тревожности, устойчивости идентичности и реакций на неопределенность в едином дизайне с раздельной диагностикой уровня неопределенности, типов реагирования на неопределенность жизненного и онлайн-пространств.

Методология. Пилотажное исследование проведено на выборке взрослых (N=31, в возрасте от 18 до 61 года, 67,7% женщин). Диагностический комплекс включал: 1) авторскую анкету с открытыми вопросами; 2) шкалу реагирования на неопределенность (отдельно для жизненного и онлайн-пространств); 3) шкалу экзистенциальной тревожности; 4) методику «Индекс устойчивости идентичности». Статистическая обработка выполнена в SPSS-27 с применением t-критерия для парных и независимых выборок, кластерного анализа (k-средних), корреляционного анализа Пирсона и анализа таблиц сопряженности (χ^2).

Результаты исследования и их обсуждение

1. Обнаружена статистически значимая тенденция (p=0,095): респонденты оценивают уровень неопределенности жизненного пространства выше (M=5,54, SD=2,80), чем онлайн-пространства (M=4,64, SD=2,45). Этот результат может интерпретироваться как проявление психологической защиты (дистанцирования от тревожащей реальности) или как восприятие цифровой среды как более контролируемой и предсказуемой по сравнению с многомерной реальностью физического мира. Установлено значимое различие в когнитивных реакциях на неопределенность: в жизненном пространстве они выражены сильнее (M=22,16 vs 20,19, t=2,13, p=0,042). Это указывает на то, что в реальной жизни люди в большей степени склонны включать рациональные механизмы совладания (анализ, планирование, поиск информации), чем в онлайн-среде.
2. **Типология реакций на неопределенность онлайн-среды.** Кластерный анализ на основе трех шкал (эмоциональные реакции, когнитивные реакции, готовность к переменам) позволил выделить две устойчивые группы: **«Принимающие неопределенность» (n=11):** низкие эмоциональные реакции (Z= –0,86), высокая когнитивная регуляция (Z=+0,66), высокая готовность к переменам (Z=+0,91); **«Эмоционально реагирующие на неопределенность» (n=20):**

высокие эмоциональные реакции (Z=+0,47), сниженная когнитивная регуляция (Z= –0,36), низкая готовность к переменам (Z= –0,50). Группы не различаются по полу, занятости и образам жизненного и онлайн-пространств (p>0,05), что подтверждает, что выделенные типы отражают именно психологические, а не внешние характеристики.

3. Группы значимо различаются по уровню экзистенциальной тревожности: у «эмоционально реагирующих» он значимо выше (M=37,05, SD=14,72), чем у «принимающих» (M=21,73, SD=6,66; t= –3,97, p<0,001). По компонентам устойчивости идентичности выявлены значимые различия только по шкале «Самооценка»: у «принимающих» самооценка значимо выше (M=17,00, SD=2,79), чем у «эмоционально реагирующих» (M=13,15, SD=3,53; t=3,34, p=0,003). По шкалам самоэффективности, целостности и уникальности значимых различий не обнаружено. Иными словами, самооценка выступает наиболее уязвимым и чувствительным компонентом устойчивости идентичности в контексте переживания неопределенности.
4. **Корреляционная структура.** Выявлены значимые взаимосвязи (p<0,01): экзистенциальная тревожность положительно коррелирует с эмоциональными реакциями на неопределенность в онлайн-среде (r=0,586) и отрицательно – с готовностью к переменам (r= –0,387). Самооценка отрицательно связана с эмоциональными реакциями (r= –0,634) и положительно – с готовностью к переменам (r=0,539). Уникальность идентичности положительно коррелирует с готовностью к переменам (r=0,495). Возраст отрицательно коррелирует с эмоциональными реакциями (r= –0,427, p<0,05), что может указывать на снижение эмоциональной реактивности с возрастом.
5. **Социо-демографические различия.** Выявлено значимое различие по принадлежности к гуманитарным наукам (χ^2=6,64, p=0,014): среди «эмоционально реагирующих» доля гуманитариев составила 75% против 27% в группе «принимающих». Это может свидетельствовать о специфике когнитивного стиля и эмоциональной регуляции в данной профессиональной сфере.

Заключение. Проведенное пилотажное исследование позволило эмпирически подтвердить наличие различий и значимых взаимосвязей между экзистенциальной тревожностью, устойчивостью идентичности и индивидуальными реакциями на неопределенность в разных жизненных средах. Ключевые выводы:

1. Взрослые оценивают неопределенность жизненного пространства как более высокую по сравнению с онлайн-средой, а когнитивные

стратегии реагирования на неопределенность значимо чаще задействуют в реальной жизни.

2. Выделены две группы («Принимающие неопределенность» и «Эмоционально реагирующие на неопределенность»), различающиеся по уровню экзистенциальной тревожности и самооценке.
3. Самооценка выступает наиболее уязвимым компонентом устойчивости идентичности во взаимосвязи с эмоциональными реакциями на неопределенность и готовностью к переменам в цифровой среде.
4. Эмоциональный тип реагирования на неопределенность в большей степени характерен взрослым с гуманитарным профилем деятельности.

Полученные результаты имеют практическую значимость для разработки дифференцированных программ психологической помощи, направленных на развитие оптимальных способов реагирования на неопределенность и укрепление идентичности у активных пользователей онлайн-среды. Перспективой дальнейших исследований является расширение выборки, лонгитюдное изучение динамики выявленных различий и взаимосвязей и качественный анализ образов «Я-реального» и «Я-идеального».

Литература

1. Одинцова М.А. Психология жизнестойкости. М.: Флинта: Наука, 2015. 436 с.
2. Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Психологические последствия развития цифровых технологий: неопределенность, саморегуляция и психологическое благополучие // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28, № 2. С. 70–89.
3. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 2020. 576 с.
4. Frankl V.E. Man’s search for meaning. Boston: Beacon Press, 2006. 165 p.
5. Marcia J.E. Identity in adolescence // Handbook of Adolescent Psychology / ed. by J. Adelson. New York: Wiley, 1980. P. 159–187.

Existential anxiety and identity stability of adults with different reactions to the uncertainty of the online space

Korolenko G.V.
master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0261-8174
e-mail: galina-korolenko@yandex.ru

Annotation. The pilot study (N=31) analyzes differences in reactions to uncertainty in life and online spaces, in existential anxiety and identity stability of adults with different reactions to uncertainty. It was found that adults rate the level of uncertainty of living space higher than online spaces. It has been established that cognitive reactions to uncertainty are significantly more pronounced in the living space. Two groups of adults are identified: "Accepting uncertainty" and "Emotionally reacting to uncertainty," which differ significantly in terms of existential anxiety and self-esteem. The results obtained open up prospects for the development of differentiated psychological assistance programs.

Keywords: existential anxiety, identity stability, uncertainty, online space, self-esteem

Пауза как консультативная техника: на перекрёстке культуры и психотерапии (анализ случая)

Лебедева А.А.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ms.lebedeva.alina@gmail.com

Корнева Е.Н.
кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: korneva.en@gmail.com

Ключевые слова: психотерапия, пауза как консультативная техника, феноменологический анализ, культура, психологическая практика

Следуя за мыслью Ф.Е. Василюка о взаимосвязи психологической практики и способов её теоретического осмысления, мы поставили перед собой вопрос о внутренних механизмах консультативных техник [3]. Консультативные техники не просто инструмент, но особый способ профессионального действия. При этом ряд техник, несмотря на их широкую распространённость в практике, остаются недостаточно осмысленными с точки зрения их внутренних механизмов. В качестве одной из таких техник мы рассматриваем паузу. В связи с этим нами был сформулирован исследовательский вопрос – каковы переживания терапевта в ситуации использования им паузы как консультативной техники?

Вместе с тем нельзя забывать о том, что психотерапевтическая практика берёт своё начало в культуре, «произрастая» из различных прообразов и культурных аналогов [2]. В этом смысле и сами консультативные техники, в том числе пауза, могут рассматриваться не только как элементы профессионального инструментария, но и как феномены, укоренённые в культурных способах организации общения и переживания. При этом культурные представления о молчании, а также опыт личных переживаний, связанных с молчанием, опосредуют восприятие и использование паузы самим терапевтом, влияя на его переживание и интерпретацию происходящего в консультативном процессе.

Таким образом, пауза может быть рассмотрена одновременно как культурный феномен, обладающий собственными значениями и способами обращения с молчанием, и как консультативная техника, выполняющая определённые функции в терапевтическом процессе.

Для ответа на поставленный вопрос было проведено полуструктурированное интервью с последующим феноменологическим анализом.

В исследовании приняла участие женщина 47 лет – психолог, практикующий в экзистенциальном психотерапевтическом подходе, с опытом работы около 5 лет.

В результате феноменологического анализа были выделены четыре основные темы, в рамках которых проявляются как элементы профессиональной позиции терапевта, так и культурно обусловленные представления.

Первая тема «Трудности использования паузы как техники». В первой же реплике респондентка указывает на динамику её переживания паузы: на начальных этапах практики ей было сложнее выдерживать паузы в работе с клиентами. Трудности были связаны прежде всего с необходимостью сдерживать себя от некоторых интервенций, *«заткнуть себя»* – удержаться от возникшей интерпретации, гипотезы, дать клиенту возможность договорить.

Описывая начало своей практики, респондентка говорит о тревоге, растерянности, ощущении собственной профессиональной недостаточности, *«…ну вот, блин, замолчала, ничем полезным помочь не можешь»*. Пауза в этом контексте переживается как признак некомпетентности и неспособности оказать помощь. В связи с этим подчёркивается необходимость обучения использованию паузы как техники, важность освоения этого инструмента.

С одной стороны, в этих переживаниях прослеживается профессиональная позиция – уважение к процессу клиента, размышления о том, какая пауза может быть полезной для клиента. С другой стороны, представление, что терапевт помогает словом, а не молчанием, можно соотнести с более широкими культурными ожиданиями от помогающей роли. В этом контексте пауза оказывается амбивалентной: с одной стороны – профессионально значимой, с другой – противоречащей обыденным представлениям о помощи.

Уместность использования данной техники, по словам респондентки, прощупывается путём проб и ошибок. Терапевт чувствует необходимость «достраивать» использование паузы до более естественного: *«…иногда бывает уместно, но оно не совсем естественно. А когда оно как бы естественно встраивается в диалог, в отношения, … там … мне кажется, другой уровень отношений»*. Таким образом, переживание паузы включает в себя напряжение между её освоением как техники и стремлением к её органичному включению во взаимодействие.

Беспокойство о том, как пауза будет воспринята клиентом, также указывает на значимость интерпретации молчания в коммуникации. Это позволяет соотнести данные переживания с влиянием неоднозначных культурных представлений о молчании.

Вторая тема «Пауза как форма присутствия терапевта». Респондентка описывает паузу как пространство для встречи с клиентом, пространство для переживания клиента и терапевта.

Пауза также описывается как особая форма мышления, важно уметь использовать паузу именно как инструмент, чтобы останавливать себя, удерживать внимание и находиться в состоянии созерцательного присутствия. В этом контексте она может быть соотнесена с понятием эпохе как моментом приостановки и замедления.

С одной стороны, подобное понимание паузы соотносится с профессиональной психотерапевтической установкой внимательного присутствия и отслеживание процессов «здесь-и-сейчас». С другой стороны, акцент на созерцании, внимании и «прислушивании» к происходящему может отражать более широкие культурные представления о молчании как форме углублённого восприятия и внутренней работы.

Третья тема «Амбивалентность переживания пауз». Слова респондентки позволяют проследить амбивалентность описания паузы. С одной стороны, она описывается как сознательный выбор терапевта, инструмент, которым терапевт должен владеть. Использование паузы может сопровождаться состоянием некоторого спокойствия, внутренней уверенностью: *«Мне никуда бежать не надо»*. Профессиональный опыт и опыт личностного развития позволили достичь подобное состояние *«неторопливости»*.

Но несмотря на объёмное описание спокойствия, подчёркивается, что «искусственная» пауза может нанести урон терапевтическим отношениям, такая пауза, рождённая конкретным намерением терапевта замедлиться, может вызвать ступор у клиента *«…если терапевт что-то делал-делал, а потом замолчал… Как-то это не к месту, ни к делу, ни ко времени»*.

В этой теме мы видим, что в переживании паузы сосуществуют два полюса: с одной стороны – осознаётся её необходимость, есть спокойствие и уверенность, с другой – клиентом пауза может быть принята неоднозначно как потенциально разрушающее вмешательство. Это напряжение может быть связано не только с профессиональными задачами, но и с культурной неоднозначностью молчания, которое в обыденной жизни может интерпретироваться как поддержка, дистанция или разрыв контакта [1].

Завершающая анализ тема «Внутренние основания выдерживания паузы». Несмотря на осознание профессионального смысла паузы, респондентка отмечает трудности выдерживания данной техники, особенно в начале практики. Не только индивидуальный опыт способствует освоению техники, но также и включённость

в профессиональное сообщество – появляется возможность обсудить с коллегами возникающие сложности, способы преодоления этих сложностей, расширить понимание использования данной техники.

Отдельно подчёркивается значение изменения отношения к самой паузе: отказ от её негативной оценки способствует более свободному её использованию не только в профессиональном, но и в повседневном общении.

Важным основанием выдерживания паузы становится также уверенность в процессе терапевтических отношений, причём не только в собственных действиях, но и в совместном движении с клиентом: «*Причём эта уверенность… даже не столько, наверное, моя в себе, а сколько в нас с клиентом… Ну вот, что мы вместе можем, будем, и … что будет, то и будет… что должно быть, то и будет»*. Это указывает на переживание паузы как элемента совместного процесса, в котором ответственность распределяется между участниками взаимодействия.

Данные аспекты могут быть соотнесены с влиянием культурных ожиданий и представлений о контроле, ответственности и допустимости неопределённости в коммуникации.

Анализ представленного кейса показывает, что пауза в консультативной практике выступает как профессиональный инструмент, освоение которого происходит на этапе обучения и формирования специфических навыков психолога.

В то же время переживание и применение паузы не сводятся исключительно к профессиональной подготовке. Они оказываются опосредованными культурными представлениями о молчании. Культурный опыт, в том числе собственный коммуникативный опыт взаимодействия с молчанием, влияет на восприятие паузы, её интерпретацию и способы её использования в консультативном процессе.

Таким образом, представления о паузе как консультативной технике формируются на пересечении профессионального обучения и культурно обусловленного опыта терапевта.

Полученные результаты подчёркивают необходимость учёта культурного и личного коммуникативного опыта при профессиональной подготовке психологов. В частности, одной из задач обучения и профессионального развития, саморазвития может выступать осмысление психологами собственного опыта обращения с молчанием, а также анализ того, каким образом культурные представления влияют на использование паузы в терапевтической практике.

Литература

1. Арошидзе М.В. Информативность молчания и проблемы его декодирования // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2019. № . 1. С. 46–57

2. Василюк Ф.Е. Культурно-антропологические условия возможности психотерапевтического опыта // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3. № . 1. С. 80–92.
3. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1. С. 15–32.

Silence as a counseling technique: at the intersection of culture and psychotherapy (case study)

Lebedeva A.A.
student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: ms.lebedeva.alina@gmail.com

Korneva E.N.
PhD in Psychology, associate professor
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: korneva.en@gmail.com

Keywords: psychotherapy, silence as a counseling technique, phenomenological analysis, culture, psychological practice

Профессиональная идентичность и образ профессии психолога: анализ случая

Муйжнек А.А.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: khvanalina17@gmail.com

Корнева Е.Н.
кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: korneva.en@gmail.com

Ключевые слова: профессиональная идентичность, образ профессии, качественное исследование, тематический анализ

Профессиональная идентичность – это категория, отражающая осознание своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу [5]. Авторы исследований по-разному выделяют этапы ее формирования, но сходятся во мнении о том, что важным периодом в этом процессе выступает период профессионального обучения в вузе [1, 5]. Так, Ю.П. Поваренков отмечает, что в ходе профессионального обучения на 2 и 3 курсах студент сначала проходит путь становления студенческой идентичности, а на 4 и 5 курсах под влиянием производственной практики он приобретает учебно-профессиональную идентичность [1]. Согласно Л.Б. Шнейдер формирование профессиональной идентичности начинается с детства, она выделяет допрофессиональный, предпрофессиональный, осведомительный и профессиональный этапы. К периоду профессионального обучения относится осведомительный этап, в котором человек уже различает профессиональные группы и способен причислять себя к одной из них. Профессиональная идентичность на данном этапе, по мнению Л.Б. Шнейдер, уже может формироваться в полном объеме [5].

Одним из факторов, влияющих на становление профессионала и профессиональной идентичности, выступает образ выбранной профессии и его изменение в течении профессионального развития. Под образом профессии понимается совокупность накопленных и упорядоченных знаний человека о себе и о мире профессий. По мнению В.Д. Брагиной, образ профессии представляет собой ключевое звено, в котором пересекаются профессиональные, личностные и социальные аспекты профессионального самоопределения. В профессиональный аспект входят знания человеком содержания работы, требований,

которые предъявляются в данной профессии к человеку, условий труда. Личностный аспект содержит готовность ориентироваться в профессии на собственные возможности и способности и их совершенствование. Социальный – осведомленность человека о таких сторонах профессии, как ее общественная значимость, уровень зарплаты, объективная потребность в специалистах выбранной профессии [4].

Исследователи отмечают, что мотивацией в выборе профессии психолога нередко выступает стремление человека к реализации внутренних потребностей или преодолению неразрешенных внутренних проблем [2]. Приходя учиться, студенты видят профессию психолога как способ справиться с личными проблемами и ожидают открыть какую-то тайну о себе и мире. А уже в процессе обучения, в том числе в результате столкновения с реальностью академического образования, студенты-психологи пересматривают сложившийся образ профессии, нередко разочаровываются в своем профессиональном выборе и обнаруживают себя в кризисе профессиональной идентичности [4].

Для понимания того, с чем внутренне сталкиваются студенты, и как помогать им в ходе профессионализации, важно понять, что содержательно стоит за статусами идентичности и каковы их представления о будущей профессии. В связи с этим нами было организовано качественное исследование с применением метода тематического анализа, в котором мы поставили перед собой исследовательский вопрос – каковы особенности профессиональной идентичности и представлений об образе профессии у студентов-психологов?

Материал для анализа был собран при помощи полуструктурированного интервью. Респондентом выступила студентка 4-го курса психологического факультета. В результате анализа нами были выделены 7 ведущих тем.

Тема образа профессии психолога отражает представления о работе психолога, ценность профессии и трудности, с которыми сталкивается специалист. Она включает в себя как первые подростковые представления респондентки о том, что быть психологом – это «*не просто и не легко*», так и актуальные представления о психологе как о помогающем специалисте. Образ профессии у респондентки опирается в большей степени на эмоциональные характеристики, чем на содержательные. Среди трудностей профессии респондентка выделила внешние по отношению к деятельности специалиста – социальные процессы, стереотипы о психологах в обществе, обилие псевдопсихологов на рынке, и внутренние, которые касаются непосредственно работы с клиентами, например, молчание или сопротивление клиента.

Тема образа профессионального сообщества, представленного в изучаемый период преподавателями, раскрывает его роль в формировании профессиональной идентичности респондентки. При этом респондентка воспринимает профессиональное сообщество, с одной стороны характеризуя социальную роль преподавателя – *«снобы, доктора наук»*, а с другой – личность преподавателей – те, кто оказывает поддержку, относятся с уважением. Поддержка оказывается для респондентки признаком принадлежности к сообществу. Она отмечает, что ощущение более высокого профессионального статуса в сравнении со статусом студента у нее появилось именно в результате обратной связи преподавателей как представителей профессионального сообщества.

Образ психолога как профессионала респондентка оценивает через призму отношений с клиентом, как бы отвечая на вопрос, каким психолог должен быть для клиента? Образ профессионала осмысляется ею через его способность поднять в человеке что-то, что тот сам сделать не может. Мы видим, что ее понимание образа психолога ограничивается его служебными функциями, в то время как человеческие качества игнорируются даже после дополнительного вопроса о них. Образ реальных психологов, которых испытуемая встречала в своей жизни, идеализируется респонденткой – это сильные, свободные, успешные профессионалы, которые имеют насыщенную частную жизнь, получают от нее удовольствие и любят свою работу.

Образ себя как профессионала – тема, в которой респондентка осмысляет свои способности и интересы как профессионально важные качества будущей профессии. Эти представления у респондентки достаточно инфантильные: *«буду главная в [психологическом]центре»*.

С образом себя связана **тема профессиональных планов**, которая отражает одну из сторон формирования профессиональной идентичности. Планы на будущее респондентки очень не дифференцированы: нет понимания будущей сферы профессиональной деятельности (частная практика, психологический центр, преподавание), категории клиентов, с которыми она хотела бы работать, нет однозначности в выборе метода работы. Предполагаемый выбор категории клиентов основывается на совете знакомого, а мечты о будущей профессиональной деятельности выстраиваются на основе социальных стереотипов о состоянии общества и людей в этом обществе (например, рост ПТСР), а также на основе объективации потенциальных клиентов – «*а как-то же надо людей обратно условно интегрировать в общество*».

Респондентка планирует продолжение обучения, но его направление также еще не определено ею. Как одно из возможных, она отмечает работу с детьми, связывая это со своими детскими мечтами о профессии

учителя. Такое влияние детских мечтаний на будущие планы может быть попыткой интегрировать их в профессию с целью справиться с ситуацией неопределенности выпускного курса и осмыслить профессию психолога, так как детский опыт воспринимается как что-то пережитое и осмысленное, а значит, надежное, определенное, дающее опору и уверенность.

В рамках темы **«Процесс формирования профессиональной идентичности»** отражаются ситуации проявления профессиональной идентификации респондентки – это дискуссии с друзьями, в которых она отстаивает образ профессии и профессионала, работа на практических занятиях в вузе и обсуждение профессиональных тем в сообществе. В качестве факторов становления себя как психолога респондентка выделяет образование, жизненный опыт и погружение в профессиональное сообщество.

Динамику формирования профессиональной идентичности респондентки в вузе отражает **тема влияния учебной среды на формирование профессиональной идентичности.** Первые 2 курса испытуемая ощущала собственную бесполезность, и, несмотря на декларируемое понимание необходимости теоретического фундамента, испытывала ощущение бессмысленности. Переломным моментом стал 3-й курс, когда появились практические занятия, которые подпитали мотивацию к обучению, помогли иначе взглянуть на отдельные стороны образа профессии и профессионала. Значительное влияние на эти процессы оказала личность преподавателя. 4-й курс воспринимается респонденткой почти как равенство с преподавателями, когда появляется возможность профессиональных обсуждений тех или иных вопросов. Формирование профессиональной идентичности происходит через ощущение профессиональной атмосферы, которую создает профессиональное сообщество, то есть преподаватели.

Таким образом, анализ интервью позволил выявить неясные профессиональные интересы, неопределенные цели и амбиции в профессиональной сфере респондентки, что является характеристиками диффузной профессиональной идентичности по Л.Б. Шнейдер [3], преодоление которой респондентке еще предстоит.

Литература

1. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности // СПЖ. 2006. № 24. С. 53–58.
2. Шермазанян Л.Г. Мотивация помогающего поведения в контексте житейской и профессиональной помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 5. С. 257–289.

3. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с.
4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография. М.: МОСУ. 2001. 272 с.
5. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: Московский психолого-социальный университет. 2004. 599 с.

Professional identity and the image of the profession of a psychologist: a case study

Muyzhnek A.A.
student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: khvanalina17@gmail.com

Korneva E.N.
PhD in Psychology, associate professor
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: korneva.en@gmail.com

Keywords: professional identity, the image of the profession, qualitative research, thematic analysis

Самосострадание как перспективный конструкт для преодоления дезадаптивного перфекционизма среди молодых людей

Розин Д.М.
аспирант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: rozin2000@gmail.com

Ключевые слова: самосострадание, перфекционизм, психические расстройства, самокритика

Современные данные фиксируют значительный рост перфекционизма среди молодежи как в России, так и за рубежом. Так, крупный зарубежный метаанализ, обобщающий результаты 164 выборок (N = 41641) из США, Канады и Британии, свидетельствует о значительном росте перфекционизма в период с 1989 года по 2016 год (Curran, Hill, 2019). При этом наибольший рост показывает социально-предписанный перфекционизм. Это соотносится с российскими данными, согласно которым в 2017–2018 гг. по сравнению с 2005–2008 гг. наблюдается значительный рост показателей перфекционизма, включая увеличение я-адресованного перфекционизма на 18%, социально-предписанного – на 34%, перфекционистского когнитивного стиля – почти вдвое (на 99%) и общего уровня перфекционизма – на 34% (Холмогорова, Гаранян, Цацулин, 2019).

При этом проблема роста перфекционизма усугубляется его негативным влиянием на психическое здоровье. Социально-предписанный перфекционизм, продемонстрировавший наибольший рост, рассматривается как наиболее деструктивный вид перфекционизма. Современные мета-анализы показывают, что, во-первых, социально-предписанный перфекционизм демонстрирует более сильную связь с депрессией и тревогой, чем остальные виды перфекционизма, а во-вторых, связан с широким кругом психических расстройств, включая социальные фобии, булимию и суицидальные наклонности (Curran, Hill, 2019). Отметим, что на российских данных уровень перфекционизма также демонстрирует значимые положительные корреляции с выраженностью симптомов депрессии и тревоги.

Обозначенный тренд создаёт запрос на поиск эффективных интервенций, направленных на преодоление проблемы перфекционизма. В качестве перспективного направления психологической помощи, направленного на снижение перфекционизма, могут рассматриваться

практики самосострадания. Самосострадание определяется как доброе и открытое отношение к собственному страданию и включает такие компоненты, как доброта к себе, общность с человечеством и осознанность (Neff, 2023). На сегодняшний день наблюдается экспоненциальный рост количества исследований, посвящённых самосостраданию, и накоплена значительная эмпирическая база, свидетельствующая о его позитивных эффектах. Так, мета-анализы демонстрируют, что самосострадание положительно связано с психологическим благополучием и адаптивными стратегиями совладания со стрессом и отрицательно – с симптомами тревоги, депрессии и стресса как на взрослых, так и на подростковых выборках (Neff, 2023). Однако вопрос о роли самосострадания в контексте перфекционизма остаётся недостаточно изученным, что определяет научную новизну данного направления исследований.

С теоретической точки зрения, перфекционизм связан с выраженной самокритикой, тогда как самосострадание предполагает альтернативное отношение к себе. Согласно модели К. Нефф, одним из ключевых компонентов самосострадания является доброе отношение к себе, противоположное самокритике. Данный вывод подтверждают и эмпирические данные, которые демонстрируют значимую отрицательную корреляцию между уровнем самосострадания и выраженностью дезадаптивного перфекционизма (Ferrari et al., 2018). Более того, самосострадание является значимым модератором связи перфекционизма и депрессии. На выборке из 541 подростка было показано, что при высоком уровне самосострадания связь между перфекционизмом и выраженностью депрессивных симптомов становилась незначимой.

Объясняя механизм, за счет которого самосострадание позволяет ослабить негативный эффект перфекционизма на психическое здоровье, можно обратиться к теоретической модели, предложенной авторами одного из исследований. Они предполагают, что существует два способа работы с перфекционизмом: изменение содержания перфекционистских мыслей или изменение способа реагировать на них. Первый способ близок к методам, которые используются в КПТ второй волны, и предполагает оспаривание негативных мыслей и замену их на более реалистичные. При этом авторы отмечают, что цель полностью избавиться от перфекционистских мыслей, особенно в условиях современного мира, в котором культивируются высокие требования, может быть нереалистичной. И в этом случае эффективными становятся практики самосострадания, которые предлагают более здоровый способ реагирования на собственные переживания. В рамках этого подхода человек не пытается избежать негативных мыслей и болезненного опыта, а способен воспринимать негативные мысли как временные события,

не являющиеся истиной, и относиться к себе с сочувствием. Именно это позволяет снизить негативный эффект перфекционистских мыслей на психическое здоровье, даже при наличии этих мыслей.

Несмотря на приведенные эмпирические и теоретические положения, может возникнуть вопрос – есть ли экспериментальные подтверждения того, что практики самосострадания являются эффективным инструментом для работы с перфекционизмом? Отметим, что экспериментальные исследования, в которых оценивалась эффективность практик самосострадания для снижения перфекционизма или его негативных эффектов на психическое здоровье, крайне ограничены. Однако существуют убедительные данные, свидетельствующие о том, что практики самосострадания эффективны для снижения самокритики – одного из центральных механизмов, лежащих в основе дезадаптивного перфекционизма. Так, мета-анализ 2021 года (20 выборок, N = 1350) показал, что интервенции, направленные на развитие самосострадания, приводят к значимо большему снижению самокритики по сравнению с контрольными группами (Hedges' g = 0.51, p < 0.001). Примечательно, что практики самосострадания обеспечивали значимое снижение самокритики даже по сравнению с активным контролем. Дополнительным преимуществом данных интервенций является их доступность: техники, направленные на развитие самосострадания, подробно описаны в работах Кристин Нефф, в том числе переведённых на русский язык, и могут быть интегрированы в практику психологического консультирования. Кроме того, ряд техник может применяться в формате самопомощи и осваиваться самостоятельно, что особенно актуально для людей с ограниченным доступом к психологической помощи.

Таким образом, проведённый анализ позволяет рассматривать практики самосострадания как потенциально эффективные интервенции для снижения уровня перфекционизма, а также ослабления его негативных эффектов на психическое здоровье. Кроме того, рассмотрение самосострадания как защитного фактора в контексте проблемы перфекционизма задаёт перспективное направление как для практической работы, так и для дальнейших научных исследований в силу недостаточной изученности данной темы.

Литература

1. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Цацулин Т.О. Динамика показателей перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия в российской студенческой популяции за последние десять лет: когортное исследование // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15, № 3. – С. 41–50.

2. Curran T., Hill A.P. Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016 // Psychological Bulletin. – 2019. – Vol. 145, № . 4. – P. 410–429.
3. Ferrari M., Yap K., Scott N., Einstein D.A., Ciarrochi J. Self-compassion moderates the perfectionism and depression link in both adolescence and adulthood // PLoS One. – 2018. – Vol. 13, № . 2. – P. e0192022.
4. Neff K.D. Self-compassion: Theory, method, research, and intervention // Annual Review of Psychology. – 2023. – Vol. 74, № . 1. – P. 193–218.
5. Wakelin K.E., Perman G., Simonds L.M. Effectiveness of self-compassion-related interventions for reducing self-criticism // Clinical Psychology & Psychotherapy. – 2022. – Vol. 29. – № 1. – P. 1–25.

Self-compassion as a viable construct for overcoming maladaptive perfectionism among young adults

Rozin D.M.
PhD student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: rozin2000@gmail.com

Keywords: self-compassion, perfectionism, psychological well-being, mental disorders

Повышение уровня субъективного благополучия посредством психологического консультирования, основанного на осознанности (Mindfulness)

Судакова С.А.
магистрант
Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: sv.sudakova@yandex.ru

Озерина А.А.
кандидат психологических наук, ведущий эксперт, доцент
Российская академия образования (ФГБУ РАО)
Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП)
Волгоградский государственный медицинский университет
(ФГБОУ ВО ВолГМУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9611-3928
e-mail: ozerinskaya@yandex.ru

Ключевые слова: психологическое благополучие, осознанность (mindfulness), психологическое консультирование, субъективное ощущение счастья, эмоциональный интеллект, рефлексия

Актуальность повышения уровня субъективного ощущения психологического благополучия через терапию, основанную на осознанности (mindfulness), возрастает в условиях современного общества, где стресс и тревожность становятся значимой проблемой на фоне постоянной изменчивости и нестабильности глобального мира. Субъективное благополучие в психологии – это отношение личности к возможности удовлетворения потребностей, событиям жизни, стремлениям, представленным в самосознании [1]. Оно состоит из трех основных компонентов: удовлетворение, комплекс приятных эмоций (pleasant affect) и комплекс неприятных эмоций (unpleasant affect) и является частью психологического благополучия и здоровья [2].

Авторы данного исследования предполагают, что повышение уровня благополучия улучшается и психофизическое состояние человека, и связующим звеном данного процесса являются практики осознанности (mindfulness), что ранее практически не было доказано экспериментально на русскоязычной выборке. Осознанность может стать новым способом лечения соматических и других заболеваний, в основе которых лежит нарушение гормонального цикла организма и активизация блуждающего нерва (вагуса) [2]. Как правило, в психологии под осознанностью понимается осознанное присутствие как способность к безоценочному восприятию текущего момента [4]. В рамках этого подхода осознанность рассматривается как устойчивая характеристика

личности, включающая навыки саморегуляции, концентрации внимания на внутренних и внешних процессах, а также способность к интроспекции и метакогнитивной рефлексии.

Было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 82 человека в возрасте от 20 до 61 года, проживающие на территории Российской Федерации (Москва, Санкт-Петербург, Крым, Феодосия и др.) и интересующиеся тематикой осознанности и психологического благополучия. В методический комплекс вошли следующие тестовые метрики: Шкала психологического благополучия Рифф (Ryff Scales of Psychological Well-Being, PWB), автор Р. Рифф, в адаптации Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко (2005); Шкала удовлетворенности жизнью (Satisfaction With Life Scale, SWLS), авторы E. Diener et al., в адаптации Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева (2004) [3]; Шкала субъективного благополучия, авторы A. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn, J. Chiche, в адаптации М.В. Соколовой (1996); Пятифакторный опросник осознанности (Five Facet Mindfulness Questionnaire, FFMQ), в адаптации Н.М. Юмартовой, Н.В. Гришиной (2013).

Первичное анкетирование (констатирующий этап) прошли 82 человека. После завершения первичного анкетирования участники самостоятельно определяли формат дальнейшего участия. В экспериментальную группу вошли 40 человек, которые прошли программу осознанности. В свою очередь, 42 человека отказались от участия и составили контрольную группу. Распределение по принципу непринудительного участия позволило создать комфортную, естественную среду для изучения практики осознанности для более наглядных и достоверных результатов.

Экспериментальная часть исследования была разработана и реализована в дистанционном формате экспертом-психологом, имеющим соответствующую подготовку в методе mindfulness. Она представляла собой краткосрочную программу, использующую основные принципы и структуру восьминедельного курса MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction), разработанного Дж. Кабат-Зинном [4]. Занятия проводились один раз в неделю в онлайн-формате на платформе Яндекс Телемост. Между встречами участники выполняли ежедневные самостоятельные упражнения по развитию осознанности, инструкции к которым публиковались в специально созданной группе в социальном мессенджере. Ведущим программы был психолог с профессиональной подготовкой в области практик осознанности и опытом работы с онлайн-группами. Всего в рамках формирующего этапа было проведено девять онлайн-встреч, и все материалы, включая тексты и аудиозаписи медитаций, инструкции и последовательность занятий, были разработаны ведущим

программы на базе оригинального протокола MBSR и предоставлялись на русском языке.

Для обработки эмпирических данных был использован U-критерий Манна-Уитни, с помощью которого сначала подтверждалась сопоставимость групп до начала формирующего этапа. На контрольном этапе тот же критерий использовался для выявления различий между группами после терапии (по итоговым значениям и дельтам – изменениям показателей). Также мы применили Т-критерий Вилкоксона, который позволил оценить динамику (изменений) внутри каждой группы (до и после участия в программе), что позволило определить эффективность проведенной терапии, основанной на принципах осознанности. Математико-статическая обработка данных проводилась при помощи компьютерной программы SPSS Statistics, версия 23.

В ходе исследования подтверждена основная гипотеза о том, что применение терапии, основанной на осознанности (mindfulness), способствует повышению уровня субъективного благополучия. Подтвердились и частные гипотезы: участники экспериментальной группы продемонстрировали более высокие показатели психологического и субъективного благополучия, удовлетворённости жизнью и уровня осознанности по сравнению с контрольной группой.

Анализируя результаты до и после прохождения программы по развитию осознанности, участники экспериментальной группы продемонстрировали статистически значимое улучшение психологического благополучия по большинству исследуемых параметров, в частности, по таким показателям как «личностный рост» (T = –3,518; p = 0,0001), что указывает на их возросшее стремление к саморазвитию и более позитивное восприятие собственного опыта. Значительное повышение показателя «самопринятие» (T = –2,813; p = 0,005); p=0,006) свидетельствует о формировании более позитивного отношения к себе, принятии своих сильных и слабых сторон, а также способности конструктивно осмысливать прошлое. Кроме того, были зафиксированы значимые изменения по параметру «управление средой» (T= –2,124; p=0,034), что отражает повышение компетентности в организации собственной жизни и эффективном использовании возможностей. В целом, интегральный показатель психологического благополучия повысился (T= –2,258; p=0,024), подтверждая общую положительную динамику после прохождения терапии, ориентированной на развитие осознанности.

Кроме того, на контрольном этапе исследования экспериментальная группа, по сравнению с контрольной группой, показала положительную динамику по большинству показателей психологического благополучия: «управление средой» (U=604,500, p = 0,029), «личностный рост

(U=474,000, p = 0,001), «самопринятие» (U=511,000, p = 0,002), «психологическое благополучие (интегральный показатель)» (U=628,500, p = 0,050). Как показывают результаты исследования, терапия, направленная на осознание, успешно развивает навыки самоорганизации, саморегуляции и оптимизации личностных ресурсов.

Таким образом, в экспериментальной группе были зафиксированы статистически значимые улучшения по таким параметрам, как управление средой, личностный рост, самопринятие, снижение психоэмоциональной симптоматики, а также повышение самооценки здоровья. Кроме того, участники показали рост удовлетворённости жизнью и значимое улучшение уровней осознанности по компонентам наблюдения, описания, осознанных действий и безоценочности.

В результате исследования подтвердилось, что развитие осознанности выступает важным фактором укрепления личностных ресурсов, улучшения психологического состояния и повышения субъективного благополучия. Внутригрупповая динамика в экспериментальной группе подтверждает устойчивую позитивную тенденцию, а сопоставление с данными предыдущих смежных исследований свидетельствует о полной согласованности полученных результатов.

Литература

1. Носова, Л.М. Субъективное благополучие: теоретико-методологические подходы [Текст] / Л.М. Носова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2019. – № 49. – С. 130–139.
2. Орлова, Д.Г. Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников) [Текст] / Д.Г. Орлова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2015. – № 1. – С. 28–36.
3. Осин, Е.Н. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ [Текст] / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2020. – № 1. – С. 34–47.
4. Kabat-Zinn J. Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness / J. Kabat-Zinn // Bantam books trade paperbacks, 2013. – 643 p.

Increasing the level of subjective well-being through psychological counseling based on Mindfulness

Sudakova S.A.
undergraduate student
Moscow Institute of Psychoanalysis (AT NIGHT IN MIP)
Moscow, Russian Federation
e-mail: sv.sudakova@yandex.ru

Ozerina A.A.
Candidate of Psychological Sciences, leading expert, Associate Professor
Russian Academy of Education (FSBI RAO)
Moscow Institute of Psychoanalysis (AT NIGHT IN MIP)
Volgograd State Medical University (VolGMU)
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9611-3928
e-mail: ozerinskaya@yandex.ru

Keywords: psychological well-being, mindfulness, psychological counseling, subjective feeling of happiness, emotional intelligence, reflection

Влияние времени суток на содержательные характеристики межличностных конфликтов в групповой психологической практике

Храмцова Н.Л.
Магистрант 2 курса
Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: psy.natleon@gmail.com

Ключевые слова: циркадные ритмы, когнитивный контроль, эмоциональная регуляция, межличностные конфликты, групповая психологическая практика

В ряде современных исследований показано, что циркадные ритмы оказывают значимое влияние на когнитивные, эмоциональные и поведенческие процессы человека. Суточная динамика психической активности, в частности, связана с циркадной регуляцией гормонов, таких как кортизол и мелатонин, которые рассматриваются как биомаркеры фаз бодрствования и сна. Повышение уровня кортизола в утренние часы ассоциируется с активацией и повышением когнитивной готовности, тогда как вечерний рост мелатонина сопровождается снижением уровня активации и переходом к восстановительным процессам (Skubic et al., 2025).

Как показывают исследования, в течение суток изменяются внимание, процессы принятия решений, эмоциональные состояния и уровень работоспособности. Когнитивные функции, включая логическое мышление и решение задач, оказываются чувствительными как к времени суток, так и к индивидуальным хронотипическим особенностям, что отражается на эффективности деятельности (Зенкина и др., 2019). При этом установлено, что показатели функциональной активности организма и эффективности деятельности варьируют в течение дня: в утренние часы они могут быть ниже, тогда как во второй половине дня и вечернее время наблюдается их повышение (Матвеева, Колесникова, 2020; Щербакова и др., 2025).

Таким образом, циркадная динамика затрагивает не только физиологические и когнитивные параметры, но и общее функциональное состояние субъекта. Вместе с тем в существующих исследованиях преимущественно рассматриваются характеристики психических процессов, тогда как содержательные аспекты психологической практики, в частности тематический выбор межличностных конфликтов, в зависимости от времени суток остаются недостаточно изученными.

Целью настоящей работы является теоретический анализ и формулирование гипотезы о возможной связи между временем проведения

групповой психологической практики и содержательными характеристиками выбираемых участниками межличностных конфликтов.

Основанием для постановки исследовательского вопроса послужили наблюдения, полученные в ходе участия в групповых отработках студентов магистратуры факультета психологии, а также в процессе супервизионных обсуждений. В рамках данной практики было отмечено, что тематический выбор межличностных конфликтов может варьировать в зависимости от времени проведения групповой работы.

В частности, можно предположить, что в вечерних сессиях с большей вероятностью актуализируются конфликты, связанные с близкими межличностными отношениями, тогда как в утренних – темы, относящиеся к профессиональной и социальной сфере. Данное предположение носит гипотетический характер и требует дальнейшей эмпирической проверки.

Предлагаемое объяснение основывается на представлениях о суточной динамике психической регуляции: в вечерние часы может наблюдаться относительное снижение когнитивного контроля и усиление эмоциональной вовлеченности, что связано с большей доступностью аффективно значимого опыта. В утренние часы, напротив, более выражены процессы, связанные с аналитической переработкой информации и произвольной регуляцией.

Научная новизна работы заключается в постановке вопроса о связи времени суток с содержательными характеристиками психологической практики, а также в переносе анализа циркадной динамики с уровня психических процессов на уровень актуализируемого психологического содержания. Проблема исследования состоит в недостаточной изученности тематического выбора межличностных конфликтов в зависимости от времени проведения групповой работы.

Практическая значимость работы связана с возможностью учета временного фактора при организации групповой психологической работы и выборе фокуса интервенций.

Перспективы дальнейшего исследования предполагают необходимость эмпирической проверки выдвинутой гипотезы. В этой связи представляется целесообразным формирование выборки с учетом времени проведения сессий, разработка стандартизированной процедуры категоризации межличностных конфликтов и применение количественных методов анализа.

В частности, при анализе категориальных данных возможно использование методов сравнения частотных распределений (например, критерия хи-квадрат Пирсона или точного критерия Фишера), а при наличии количественных показателей – непараметрических критериев

для сравнения независимых выборок. Важным направлением также является обеспечение надежности категоризации за счет привлечения нескольких независимых экспертов.

Используемый подход носит теоретико-аналитический характер и основан на сопоставлении данных о циркадной динамике когнитивных и эмоциональных процессов с наблюдениями, полученными в групповой практике и супервизиях. Основным результатом настоящей работы является формулирование гипотезы о возможной связи времени суток с характером актуализируемого психологического содержания.

Литература

1. Зенкина В.Г., Зенкин И.С., Владимирова К.Е. Хронобиологический тип студентов и академическая успеваемость // Амурский медицинский журнал. 2019. № 3 (27).
2. Матвеева П.А., Колесникова Н.В. Биологические ритмы и спортивная деятельность // Наука-2020. 2020. № 9 (45).
3. Щербакова А.Ю., Ефремова К.М., Курылев С.В. Влияние циркадных ритмов на физическую активность спортсмена // Наука-2020. 2025. № 6 (80).
4. Skubic C. et al. Circadian biomarkers in humans: methodological insights into melatonin and cortisol // Biology. 2025.

Time-of-day effects on the content characteristics of interpersonal conflicts in group psychological practice

Khramtsova N.L.
Master's student (2nd year)
Moscow Institute of Psychoanalysis (MIP)
Moscow, Russian Federation
e-mail: psy.natleon@gmail.com

Keywords: circadian rhythms, cognitive control, emotional regulation, interpersonal conflicts, group psychological practice

A number of contemporary studies demonstrate that circadian rhythms exert a significant influence on cognitive, emotional, and behavioral processes in humans. The daily dynamics of psychological activity are, in particular, associated with the circadian regulation of hormones such as cortisol and melatonin, which are considered biomarkers of wakefulness and sleep phases. Increased cortisol levels in the morning are associated with activation and enhanced cognitive readiness, whereas the evening rise in melatonin is accompanied by a decrease in activation and a transition to restorative processes (Skubic et al., 2025).

Research shows that attention, decision-making processes, emotional states, and overall performance vary throughout the day. Cognitive functions, including logical thinking and problem solving, are sensitive both to the time of day and to individual chronotype characteristics, which is reflected in performance efficiency (Zenkina et al., 2019). It has also been established that indicators of functional activity and performance efficiency vary across the day: they may be lower in the morning, while in the afternoon and evening an increase is observed (Matveeva & Kolesnikova, 2020; Shcherbakova et al., 2025).

Thus, circadian dynamics affect not only physiological and cognitive parameters but also the overall functional state of the individual. At the same time, existing research primarily focuses on the characteristics of mental processes, whereas the content-related aspects of psychological practice, in particular the thematic selection of interpersonal conflicts, depending on the time of day, remain insufficiently studied.

The aim of the present work is to provide a theoretical analysis and to formulate a hypothesis regarding a possible relationship between the timing of group psychological practice and the content characteristics of interpersonal conflicts selected by participants.

The research question is based on observations obtained during participation in group-based training sessions for Master's students in psychology, as well as during supervision discussions. Within this practice, it was noted that the thematic selection of interpersonal conflicts may vary depending on the time at which group work is conducted.

In particular, it can be assumed that evening sessions are more likely to involve conflicts related to close interpersonal relationships, whereas morning sessions are more likely to focus on professional and social domains. This assumption is hypothetical and requires further empirical verification.

The proposed explanation is based on the concept of circadian dynamics of psychological regulation: in the evening, a relative decrease in cognitive control and an increase in emotional involvement may be observed, which is associated with greater accessibility of affectively significant experiences. In contrast, morning hours are characterized by more pronounced processes related to analytical information processing and voluntary regulation.

The scientific novelty of the work lies in addressing the relationship between time of day and the content characteristics of psychological practice, as well as in shifting the analysis of circadian dynamics from the level of mental processes to the level of actualized psychological content. The research problem consists in the insufficient study of the thematic selection of interpersonal conflicts depending on the timing of group work.

The practical significance of the study is related to the possibility of taking the time factor into account when organizing group psychological practice and determining the focus of interventions.

Future research prospects are associated with the need for empirical verification of the proposed hypothesis. In this regard, it seems appropriate to construct a sample taking into account the timing of sessions, to develop a standardized procedure for categorizing interpersonal conflicts, and to apply quantitative methods of analysis.

In particular, categorical data may be analyzed using methods for comparing frequency distributions (for example, the chi-square test or Fisher's exact test), and, if quantitative indicators are available, nonparametric tests for independent samples may be applied. An important direction is also ensuring the reliability of categorization by involving several independent experts.

The approach used is theoretical and analytical in nature and is based on comparing data on circadian dynamics of cognitive and emotional processes with observations obtained in group practice and supervision. The main result of the present work is the formulation of a hypothesis about a possible relationship between time of day and the nature of actualized psychological content.

References

1. Zenkina V.G., Zenkin I.S., Vladimirova K.E. Chronobiological type of students and academic performance. Amur Medical Journal. 2019. No. 3 (27).
2. Matveeva P.A., Kolesnikova N.V. Biological rhythms and sports activity. Science-2020. 2020. No. 9 (45).
3. Shcherbakova A.Yu., Efremova K.M., Kurylev S.V. Influence of circadian rhythms on physical activity in athletes. Science-2020. 2025. No. 6 (80).
4. Skubic C. et al. Circadian biomarkers in humans: methodological insights into melatonin and cortisol. Biology. 2025.

Место и роль эмпатической заботы в эмпатии матерей дошкольников

Чернышова А.Н.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0113-0798
e-mail: tch.anna95@gmail.com

Научный руководитель: – ***Карягина Т.Д.***
кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1999-0839
e-mail: kartan18@gmail.com

Ключевые слова: эмпатическая забота, эмпатия, материнство, детско-родительское взаимодействие, дошкольный возраст, метод обоснованной теории

Понимание эмпатии в современной психологии характеризуется множественностью подходов к её определению и остаётся концептуально неоднородным. В одних подходах она понимается как эмоциональный отклик или когнитивное понимание, в других – выступает как «зонтичный термин», объединяющий разнородные аффективные, когнитивные и мотивационные компоненты. Это отражает сложность её структуры и делает актуальным переход от рассмотрения эмпатии как обобщённого конструкта к конкретизации её проявлений. В этом контексте особое место приобретает эмпатическая забота как аффективно-мотивационный компонент эмпатии, направленный на благополучие другого и обеспечивающий переход от эмоционального отклика к поддерживающему действию.

Исследования, в которых эмпатическая забота рассматривается как самостоятельный феномен, представлены ограниченно, особенно в контексте детско-родительских отношений. Вместе с тем в современном родительстве возрастает значимость чуткого и поддерживающего взаимодействия с ребёнком.

Дошкольный возраст является периодом интенсивного эмоционального развития, где ребёнок находится в высокой степени зависимости от взрослого. Это усиливает роль родителя как основного регулятора его состояния как при ежедневном взаимодействии, так и в периоды кризисов. При этом родители не всегда обладают достаточными представлениями о способах поддержки эмоционального состояния

ребёнка, а также о том, как справляться с собственными переживаниями в сложных ситуациях взаимодействия.

Это обусловливает необходимость изучения эмпатической заботы как процесса, реализующегося в реальном взаимодействии матери и ребёнка. Такое понимание позволит глубже проанализировать механизмы, лежащие в основе психологического благополучия ребёнка и особенностей родительского отклика, а также может быть использовано в практике психологического консультирования.

Проблема исследования заключается в недостаточной прояснённости того, каким образом эмпатическая забота реализуется матерями дошкольников в повседневных ситуациях взаимодействия, а также того, какое место в их эмпатии она занимает. Задача исследования заключается в анализе того, как эмпатическая забота переживается и реализуется матерями дошкольников во взаимодействии с ребёнком.

Исследование выполнено в качественной парадигме с использованием метода обоснованной теории в версии А. Страусса и Дж. Корбин. В качестве метода сбора данных использовалось полуструктурированное интервью.

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении эмпатической заботы не только как аффективно-мотивационного компонента эмпатии, но и как процессуально организованного феномена, разворачивающегося в реальном детско-родительском взаимодействии. На основе анализа субъективного опыта матерей уточняется её место и роль в структуре эмпатии и выявляются особенности её реализации в конкретных ситуациях. Это позволяет конкретизировать представления о том, каким образом эмпатическая забота переживается и реализуется в повседневном взаимодействии с ребёнком.

Предварительные результаты исследования позволяют описать эмпатическую заботу как процесс, направленный на поддержку эмоционального благополучия ребёнка и возникающий во время взаимодействия с ним. Данный процесс складывается из следующих этапов: сначала происходит распознавание состояния ребёнка (на основе вербальных и невербальных сигналов, а также контекста ситуации), затем возникает эмоционально-когнитивный отклик и последующий выбор способа реагирования с регуляцией состояния ребёнка.

Причём процесс распознавания во многом носит постоянный, фоновый характер эмпатической настроенности на состояние ребёнка. Выраженность распознавания может меняться в зависимости от условий взаимодействия. Например, вне дома, в непривычных условиях мать больше опирается именно на невербальные сигналы (утомления,

уязвимости и др.). В свою очередь выбор способов реагирования может быть частично автоматическим, с учётом возраста ребёнка и предыдущего опыта матери.

В ходе проведённого анализа были выделены следующие формы реализации эмпатической заботы: телесная поддержка (например, объятия, «находиться рядом», «подержать за руку», «телом лечится»), проговаривание и объяснение происходящего, переключение внимания, договорённость, опора на повторяющиеся ритуалы.

Характер самого отклика существенно зависит от состояния матери. При достаточном уровне эмоциональных и физических сил преобладают поддерживающие формы отклика. В условиях истощения происходит сдвиг фокуса в сторону более директивных и контролирующих форм: ограничения, жёсткое регулирование поведения ребёнка, повышение голоса. В то же время возникает необходимость сдерживания собственных импульсов как способ предотвращения возможного вреда ребёнку. Не менее значимым выступает наличие времени: его нехватка ограничивает возможность диалога и способствует переходу к более быстрым и контролирующим формам реагирования.

Поэтому реализация эмпатической заботы включает и работу с собственным состоянием. В ситуациях перегрузки матери используют такие способы, как пауза, дистанцирование, переключение внимания или «смена рук» (передача взаимодействия другому взрослому). Подобные действия помогают восстановить ресурс, снизить напряжение и со временем вернуться к более включённому контакту. При этом качественное восстановление ресурса часто связывается с деятельностями вне контакта с детьми (работа, спорт, одиночество), после чего вновь возникает естественное желание близости.

Отдельное место занимает последующая переработка опыта после сложных эпизодов. Матери нередко могут возвращаться к произошедшему, переосмыслять ситуацию, испытывать вину и впоследствии стремятся к восстановлению контакта с ребёнком через объяснение, проговаривание и извинение.

Таким образом, эмпатическую заботу можно описывать как процесс, который происходит в конкретном взаимодействии и зависит как от его контекста, так и от общего состояния самой матери. В этих ситуациях ей постоянно приходится соотносить своё внимание к ребёнку с собственными возможностями, удерживая баланс между откликом и сохранением ресурсного состояния.

Реализация эмпатической заботы во многом связана с представлениями матери о развитии ребёнка и его эмоциональной устойчивости, а также с тем, что она определяет как значимое для него в более долгосрочной

перспективе. В этом смысле забота не сводится лишь к удовлетворению базовых потребностей ребёнка. У современных матерей она, скорее, направлена на поддержание и сохранение контакта как такового. При этом сами матери отдельно отмечают особое значение общения и безусловного принятия, связывают их с благополучием ребёнка.

Полученные результаты позволяют рассматривать эмпатическую заботу как процесс постоянной эмпатической настроенности на состояние ребёнка, направленный на поддержание его благополучия и сохранение контакта с ним. Распознавание состояния ребёнка постепенно переходит к конкретным формам отклика и организации взаимодействия в целом. Такое понимание уточняет место и роль эмпатической заботы в эмпатии матерей и даёт возможность точнее описать, как именно выстраивается эмоциональная поддержка ребёнка.

Литература

1. Карягина Т.Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: дис. канд. псих. наук: 19.00.01. – М., 2013. – 175 с.
2. Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
3. Batson C.D. Empathic concern: What it is and why it's important. – New York: Oxford University Press, 2023. – 280 с.
4. Davis M.H. Empathy: A Social Psychological Approach – New York: Routledge, 2018. – 272 с.

The place and role of empathic concern in the empathy of mothers of preschool children

Chernyshova A.N.
Master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0113-0798
e-mail: tch.anna95@gmail.com

Karyagina T.D.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1999-0839
e-mail: kartan18@gmail.com

Keywords: empathic concern, empathy, motherhood, parent–child interaction, preschool age, grounded theory

ЧАСТЬ 4.
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В РАМКАХ КОГНИТИВНОЙ НЕЙРОНАУКИ И НЕЙРОТЕХНОЛОГИИ

Парадоксальное снижение ответа слуховой коры при направлении внимания к акустическим стимулам у детей

Бабенко М.И.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ritab.ne@gmail.com

Фадеев К.А.
Младший научный сотрудник
Центр нейрокогнитивных исследований (МЭГ-центр) МГППУ
г. Москва, Российская Федерация

Гояева Д.Э.
Научный сотрудник
Центр нейрокогнитивных исследований (МЭГ-центр) МГППУ
г. Москва, Российская Федерация

Овсянникова Т.М.
Младший научный сотрудник
Центр нейрокогнитивных исследований (МЭГ-центр) МГППУ
г. Москва, Российская Федерация

Прокофьев А.О.
Старший научный сотрудник
Центр нейрокогнитивных исследований (МЭГ-центр) МГППУ
г. Москва, Российская Федерация

Орехова Е.В.
Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник,
Центр нейрокогнитивных исследований (МЭГ-центр) МГППУ
г. Москва, Российская Федерация

Ключевые слова: внимание, слуховые связанные с событием потенциалы, магнитоэнцифалография, дети

Введение. P100 – доминирующий компонент слухового ответа у детей, отражающий ранний этап обработки акустических сигналов в коре. В процессе созревания, латентность P100 укорачивается, а его амплитуда снижается, что приводит к постепенному формированию ‘взрослого’ компонента P50 [1].

Предполагается, что параметры P100 могут быть биомаркерами нарушений слухоречевой обработки у детей [5]. Однако для этого требуется знание факторов, влияющих на данный компонент.

Было показано, что латентность P100 короче, а его амплитуда ниже, в ответ на стимулы, обладающие временной или частотной регулярностью (периодичность, формантный состав) и вызывающие раннюю (~50 ms) и продолжительную негативность [2]. Другим фактором, влияющим на параметры P100, может являться внимание. У взрослых, внимание к слуховым стимулам увеличивает амплитуду как негативного компонента N100 (т.н. 'негативность обработки') [4], так и предшествующего ему P50 [3] – временные диапазоны обоих компонентов перекрывается с детским P100. Однако, влияние внимания на P100 в слуховой коре у детей не исследовалось.

Целью данной работы было изучить влияние направленного внимания на параметры раннего слухового компонента P100 у типично развивающихся детей. ***Мы предположили***, что 'негативность обработки', связанная с вниманием к акустическому сигналу, приведет к модуляции компонента P100, схожей с модуляцией, вызываемой наличием периодичности и формантного состава гласных.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 16 типично развивающихся мальчиков 7–12 лет. Стимулы представляли собой искусственно сгенерированные (1) периодические гласные, (2) непериодические гласные, (3) периодические негласные и (4) непериодические негласные звуки длительностью 600 мс, предъявляемые с интервалами 500–800 мс, по 136 стимулов каждого типа. В первом эксперименте, дети *пассивно прослушивали* звуки при просмотре немого мультфильма. Во втором – нажимали кнопку при появлении целевого сигнала (четко различимый 'бульк'; присутствующий на фоне 16% 600-мс стимулов). 'Целевые' пробы впоследствии не анализировались. Для поддержания интереса к задаче, правильные ответы сопровождалась показом короткого (от 700 до 2700 мс) мультфильма, так, что стимул, следующий за целевым, предъявлялся с увеличенным межстимульным интервалом.

Для регистрации ответов мозга использовали метод магнитоэнцефалографии (МЭГ). Сигналы локализовали в пространстве распределенных корковых источников методом sLORETA, с использованием индивидуальных сМРТ-моделей мозга. Анализ проводили в регионе слуховой коры с максимальной амплитудой P100. Для статистического анализа использовали дисперсионный анализ (ANOVA) с факторами "Эксперимент" (с/без внимания) и "условие" (4 типа стимулов).

Результаты и обсуждение. Подобно наличию временн*ЫЫ*х и частотных регулярностей [2], внимание к слуховым стимулам уменьшало

амплитуду и укорачивало латентность компонента P100. Данные эффекты наблюдались как для стимулов, предъявляемых со стандартными интервалами 500–800 мс (Рис. 1А), так и для стимулов, непосредственно следующих за целевым и предъявляемых с более длительным межстимульным интервалом (Рис. 1Б). При этом отсутствовало взаимодействия Эксперимент * Условие: внимание сходно снижало амплитуду и укорачивало латентность P100 для всех типов стимулов.

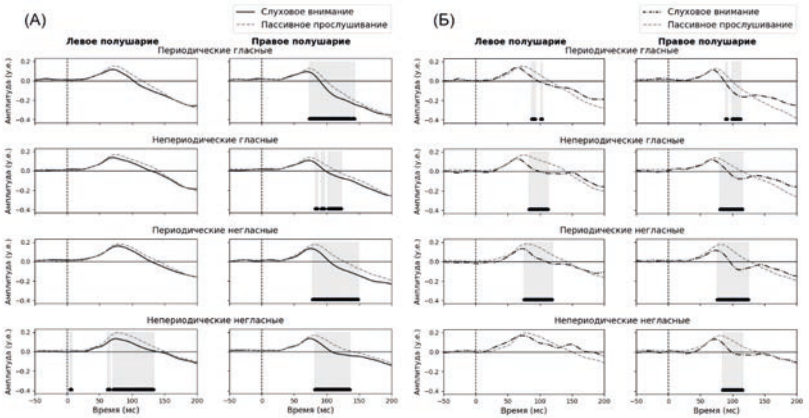


Рис. 1. Сравнение ответов слуховой коры при внимании к слуховому каналу и при пассивном прослушивании в условиях зрительного внимания. В случае слухового внимания, ответы показаны отдельно для стимулов, предъявляемых с интервалами 500–800 мс (А) и для стимула, следующего за целевым с интервалом ~ 4–6 сек (Б). Значимые различия между условиями (парный t-тест, p<0,05, FDR-поправка) отмечены звёздочками

Примечательно, что снижение амплитуды P100 при направленном внимании противоположно эффекту, описанному для компонента P50 у взрослых [3], что указывает на функциональную несводимость детского P100 к «незрелому» аналогу взрослого ответа. Вероятно, нейронные процессы, ведущие ‘негативизации’ ответов слуховой коры при внимании в диапазоне ~70–150 мс, приводят к снижению амплитуды P100 и детей, и росту N100 у взрослых, но не влияют на ‘взрослый’ P50.

Различия во влиянии слухового внимания на детский P100 и взрослый P50 необходимо учитывать при интерпретации результатов исследований, в которых параметры этих компонентов используются в качестве нейрофизиологических маркеров.

Литература

1. Eggermont J.J., Moore J.K. Morphological and functional development of the auditory nervous system // Human auditory development. – New York, NY: Springer New York, 2011. – CP. 61–105.
2. Fadeev K.A., F., Romero Reyes I.V., Goiaeva D.E., Ovsiannikova T.M., Prokofyev A.O., Rytikova A.M., Novikov A.Y., Stroganova T.A., Orekhova E.V. Vowel-like patterns modulate auditory P100m response but not its association with language abilities in children with ASD. bioRxiv.https://doi.org/10.1101/2025.04.10.648101
3. Guterman Y., Josiassen R.C., Bashore Jr T.R. Attentional influence on the P50 component of the auditory event-related brain potential // International Journal of Psychophysiology. – 1992. – T. 12. – № . 2. – P. 197–209.
4. Näätänen R. Processing negativity: An evoked-potential reflection // Psychological bulletin. – 1982. – T. 92. – № . 3. – P. 605.
5. Roberts T. P. L. et al. Delayed M50/M100 evoked response component latency in minimally verbal/nonverbal children who have autism spectrum disorder //Molecular autism. – 2019. – T. 10. – № . 1. – P. 34.

Attention to acoustic stimuli reduces the amplitude of the early auditory cortex response in children

Babenko M.I.
Master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: ritab.ne@gmail.com

Fadeev K.A.
Junior Researcher
Center for Neurocognitive Research (MEG Center), MSUPE
Moscow, Russian Federation

Goyaeva D.E.
Researcher
Center for Neurocognitive Research (MEG Center), MSUPE
Moscow, Russian Federation

Ovsyannikova T.M.
Junior Researcher
Center for Neurocognitive Research (MEG Center), MSUPE
Moscow, Russian Federation

Prokofiev A.O.
Senior Researcher
Center for Neurocognitive Research (MEG Center), MSUPE
Moscow, Russian Federation

Orekhova E.V.
PhD in Psychology, Leading Researcher
Center for Neurocognitive Research (MEG Center), MSUPE
Moscow, Russian Federation

Keywords: attention, auditory event-related potentials, magnetoencephalography, children

Интерпретируемая нейронная сеть для классификации ЭЭГ на основе механизма внешнего внимания

Бердышев Д.А.
младший научный сотрудник
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-4484-3853
e-mail: danberdyshev@gmail.com
Четкин Е.И.
младший научный сотрудни,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9820-5305
e-mail: yegor-100@mail.ru

Ключевые слова: машинное обучение, нейронные сети, ИМК, интерпретируемость

Введение

Одной из ключевых составляющих интерфейса мозг-компьютер (ИМК) является классификатор, отвечающий за распознавание и интерпретацию сигналов ЭЭГ. В последнее время нейронные сети всё чаще применяются для классификации данных ЭЭГ, поскольку они способны обрабатывать сложные и высокоразмерные данные. Однако, в отличие от классических подходов, таких как Common Spatial Patterns (CSP), нейронные сети обычно не обладают высокой интерпретируемостью. Это ограничивает их использование в научных исследованиях и практических задачах, так как отсутствует возможность понять, на основе каких признаков происходит классификация [1].

Понимание используемых признаков имеет важное значение как с точки зрения научного анализа, так и для применения ИМК в реальных условиях. Знание физиологических особенностей сигналов, на которых основывается классификация, позволяет не только улучшать качество моделей, но и обеспечивает контроль за выполнением заданий испытуемыми. Именно поэтому разработка интерпретируемых моделей машинного обучения для обработки ЭЭГ является актуальной задачей.

На сегодняшний день уже существуют нейронные сети, которые частично решают проблему интерпретируемости. Например, модель SimpleNet[2] позволяет вычислять характеристики признаков, используемых обученной нейронной сетью. Однако такие подходы остаются

ограниченными, поскольку не позволяют выявлять конкретные признаки, на которых основывается классификация для каждого отдельного окна данных ЭЭГ.

В рамках исследования предложена нейронная сеть Outside Attention EEG Network (OAttEegN), включающая модуль, реализующий механизм внешнего внимания. Этот модуль обеспечивает интерпретацию пространственных и частотных характеристик сигнала в режиме онлайн, что делает модель особенно полезной для анализа данных ЭЭГ в реальном времени и повышает прозрачность процесса классификации.

Методы

В работе был использован набор данных BCI IV (2a)[3], содержащий данные ЭЭГ, собранные от 9 испытуемых в ходе эксперимента, основанного на парадигме воображения движения. В данном наборе данных представлены 4 класса задач: представление движения правой рукой, левой рукой, обеими ногами и языком. Данные ЭЭГ были записаны с частотой дискретизации 250 Гц, а в общем наборе данных содержится 576 трёхсекундных окон для каждого испытуемого. Предобработка данных включала следующие этапы: фильтрация сигналов с помощью полосового фильтра с частотой пропускания 2–38 Гц, нормализация сигналов для обеспечения сопоставимости данных.

Данные были разбиты на непересекающиеся окна длительностью 3 секунды. Для каждого испытуемого данные были разделены на тренировочную, тестовую и валидационную выборки. В качестве тренировочной выборки использовались данные первой сессии эксперимента. Данные второй сессии были разделены на валидационную (20%) и тестовую (80%) выборки.

Модель машинного обучения Outside Attention EEG Network (OAttEegN), представленная в данной работе, включает пять ключевых компонентов, каждый из которых выполняет свою специфическую роль в обработке данных ЭЭГ:

1) Набор обучаемых частотных фильтров – для узкополосной фильтрации входных данных;
2) Механизм внешнего внимания – для генерации матриц частотного и пространственного внимания;
3) Модуль применения внимания – для фильтрации данных на основе полученных матриц внимания;
4) Модуль выделения признаков на основе свёрточной нейронной сети – для извлечения высокоуровневых признаков;
5) Классификатор на основе полносвязной нейронной сети – для окончательной классификации сигналов.

Алгоритм работы модели следующий:

1) Входные данные – трёхсекундные окна ЭЭГ одновременно поступают на вход основной части сети и модуля внешнего внимания.
2) Механизм внешнего внимания, используя данные ЭЭГ, генерирует матрицы частотного и пространственного внимания.
3) Матрица частотного внимания применяется к набору обучаемых фильтров, позволяя выделить сигналы, соответствующие наиболее значимым частотным диапазонам.
4) Матрица пространственного внимания используется для выделения наиболее значимых каналов ЭЭГ, при этом сигналы этих каналов взвешиваются соответствующими коэффициентами внимания.
5) Таким образом, на этапе выделения признаков сигнал ЭЭГ содержит информацию только о выделенных каналах, умноженных на веса внимания, и дополнительно отфильтрован узкополосными фильтрами, выбранными на основе матрицы частотного внимания.
6) Полученные признаки, направляются в полносвязный классификатор, который производит окончательную классификацию.

Матрицы частотного и пространственного внимания, генерируемые моделью, позволяют естественным образом интерпретировать частотные и пространственные характеристики признаков, используемых нейронной сетью для классификации.

В ходе эксперимента была выполнена обучение и тестирование модели OAttEegN на данных, полученных от каждого испытуемого отдельно. В рамках эксперимента, помимо обучения и тестирования, была сгенерированы матрицы пространственного и частотного внимания для каждого пользователя. Также полученные матрицы внимания были усреднены между пользователями для удобства визуализации в данной статье.

Результаты

На рис. 1 приведена точность (accuracy) классификации данных каждого отдельного испытуемого из набора данных BCI IV (2a) достигнутая при использовании нейронной сети OAttEegN. Среднее качество классификации (accuracy) составило: 0.44, а f1-мера: 0.43. Предлагаемая нейронная сеть продемонстрировала качество классификации выше уровня случайного угадывания для всех субъектов. Пример интерпретации матриц внимания приведён на Рис. 2.

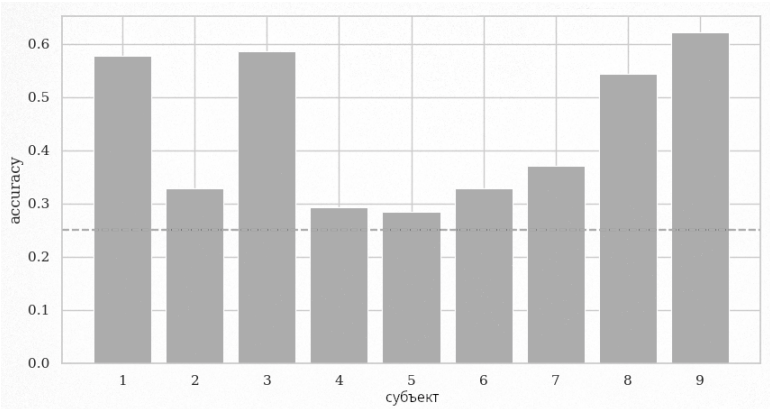


Рис. 1. Точность (accuracy) классификации нейронной сети OAttEegN для отедльных субъектов

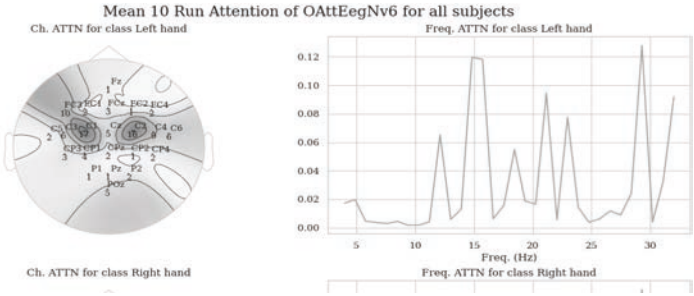


Рис. 2. Усреднённый между субъектами пример интерпретации модели OAttEegN для представления движения левой рукой

Заключение

Представленная в данной работе нейронная сеть OAttEegN демонстрирует возможность классификации данных ЭЭГ и обеспечивает онлайн-интерпретируемость частотных и пространственных характеристик признаков, используемых для классификации. Это делает модель особенно перспективной для задач, где интерпретируемость критически важна, например, в исследованиях ИМК.

Однако, несмотря на достигнутые результаты, текущая точность классификации модели (accuracy = 0.44) остаётся недостаточно высокой по сравнению с другими подходами, такими как EEGNet[4], которая в сходных условиях демонстрирует более высокую точность (accuracy = 0.55). Разница в результатах может быть обусловлена, в частности, большим количеством

обучаемых параметров в архитектуре OAttEegN, а также ограниченным объёмом используемого набора данных.

Дальнейшее развитие данного исследования предполагает тестирование предложенной модели на больших наборах данных, а также доработку архитектуры модели для создания семейства интерпретируемых моделей различного размера. Для применения в ситуациях с малым объёмом обучающей выборки, так и с большими наборами данных или экспериментах по межсубъектному переносу обучения.

Литература

1. Cui J. et al. Towards best practice of interpreting deep learning models for EEG-based brain computer interfaces //Frontiers in Computational Neuroscience. – 2023. – Т. 17. – С. 1232925.
2. Petrosyan A. et al. Speech decoding from a small set of spatially segregated minimally invasive intracranial EEG electrodes with a compact and interpretable neural network //Journal of Neural Engineering. – 2022. – Т. 19. – № . 6. – С. 066016.
3. Brunner C. et al. BCI Competition 2008–Graz data set A //Institute for knowledge discovery (laboratory of brain-computer interfaces), Graz University of Technology. – 2008. – Т. 16. – № . 1–6. – С. 1.
4. Lawhern V. J. et al. EEGNet: a compact convolutional neural network for EEG-based brain–computer interfaces //Journal of neural engineering. – 2018. – Т. 15. – № . 5. – С. 056013.

Interpretable neural network for EEG classification based on outside attention mechanism

Berdyshev D.A.
junior researcher
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-4484-3853
e-mail: danberdyshev@gmail.com

Chetkin E.I.
junior reseacher
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9820-5305
e-mail: ivanov@yandex.ru

Keywords: machine learning, BCI, interpretable, EEG

Характер взаимодействия механизмов глобального и локального анализа зрительной информации у лиц с разной выраженностью полезависимости/поленезависимости

Воробьев Ю.Ю.
аспирант
Санкт-Петербургский государственный университет
(ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3147-4025
e-mail: y.vorobiev@spbu.ru

Шошина И.И.
доктор биологических наук, ведущий научный сотрудник
НИЦ человекознания имени Б.Г. Ананьева
Санкт-Петербургский государственный университет
(ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: i.shoshina@spbu.ru

Костромина С.Н.
доктор психологических наук, профессор
заведующий кафедрой Общей психологии
Санкт-Петербургский государственный университет
(ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: s.kostromina@spbu.ru

Ключевые слова: когнитивный стиль, глобальный анализ, локальный анализ, контрастная чувствительность

Введение. Когнитивный стиль полезависимость-поленезависимость, введенный Г. Уиткином, отражает индивидуальные различия в переработке информации, в том числе степень зависимости субъекта от внешнего контекста. Полезависимость ассоциируется с преобладанием глобального зрительного анализа, тогда как поленезависимость – с локальным анализом элементов зрительной сцены. С нейрофизиологической точки зрения эти процессы связывают с функционированием магноклеточного и парвоклеточного каналов обработки зрительной информации, чьи нейроны специфичны к низким и высоким пространственным частотам соответственно. Несмотря на изученность психологических аспектов, нейрофизиологические корреляты когнитивного стиля полезависимость-поленезависимость и его проявлений остаются малоизученными. **Материалы и методы.** В исследовании приняли участие 114 человек (32 мужчины, 82 женщины, средний возраст 30 ± 10,1 лет). Когнитивный стиль определяли с помощью методики «Включенные фигуры» Г. Уиткина с расчетом индекса полезависимости (иПЗ). Характер согласованности работы механизмов глобального

и локального анализа оценивали методом визоконтрастометрии, измеряя контрастную чувствительность (к/ч) в диапазоне низких (0,6 цикл/град), средних (1,0 цикл/град) и высоких (8,0 цикл/град) пространственных частот. Статистическая обработка проводилась на языке Python с использованием критерия Краскела-Уоллиса, теста Манна-Уитни, ANOVA и иерархической кластеризации. **Результаты.** Анализ выявил значимые различия к/ч в диапазоне низких пространственных частот (НЧ) между группами с разной выраженностью когнитивного стиля полезависимость-поленезависимость ($p = 0{,}011$). Лица с фиксированным полезависимым стилем (фПЗ) продемонстрировали значимо более высокую контрастную чувствительность в диапазоне НЧ ($29{,}4 \pm 14{,}9$) по сравнению с участниками с мобильным поленезависимым когнитивным стилем (мПНЗ) ($19{,}6 \pm 9{,}2$) ($p = 0{,}0354$). В диапазонах средних и высоких пространственных частот статистически значимых различий не обнаружено. Кластерный анализ подтвердил наличие скрытой структуры данных, выделив три кластера, различающихся по иПЗ и уровню к/ч на уровне низких пространственных частот (индекс Силуэта 0,5208). **Обсуждение.** Полученные результаты свидетельствуют о том, что выраженность полезависимости связана с характером баланса в работе механизмов глобального и локального анализа. Более высокие значения контрастной чувствительности в диапазоне низких пространственных частот у лиц с фиксированным полезависимым когнитивным стилем свидетельствует о более высокой активности механизмов глобального анализа, реализуемых через магноклеточную систему и дорзальный поток, что отражает более эффективную интеграцию зрительной информации на ранних этапах обработки. Отсутствие различий на высоких частотах указывает на меньшую вовлечённость локального анализа в вариативность когнитивного стиля. Мобильные формы ПЗ/ПНЗ могут рассматриваться как промежуточные состояния с более гибким балансом глобальных и локальных механизмов. Результаты также подтверждают правомерность разделения стиля на фиксированные и мобильные формы. **Заключение.** Исследование показало, что когнитивный стиль полезависимость-поленезависимость является когнитивно-нейрофизиологическим феноменом. Степень зависимости от поля отражает индивидуальный баланс в работе механизмов глобального и локального зрительного анализа. Полученные данные позволяют использовать объективные психофизиологические показатели для диагностики и углубленного понимания природы когнитивных стилей.

Литература

1. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.

2. Шелепин Ю. Е., Колесникова Л. Н., Левкович Ю. И. Визоконтрастометрия: измерение пространственных передаточных функций зрительной системы. Л.: Наука, 1985. 103 с.
3. Livingstone M. S., Hubel D. H. Segregation of form, color, movement, and depth: Anatomy, physiology, and perception // Science. 1988. Vol. 240, No. 4853. P. 740–749.
4. Ungerleider L. G., Mishkin M. Two cortical visual systems // Analysis of visual behavior. MIT Press, 1982. P. 549–586.
5. Witkin H. A., Goodenough D. R. Cognitive styles: Essence and origins. International Universities Press, 1981.

The Nature of Interaction Between Global and Local Visual Processing Mechanisms in Individuals with Varying Degrees of Field Dependence–Independence

Vorobiev Y.Y.
PhD student
Saint Petersburg State University (SPbU)
Saint Petersburg, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3147-4025
e-mail: y.vorobiev@spbu.ru

Shoshina I.I.
Doctor of Biological Sciences, Leading Researcher
B.G. Ananyev Research Center for Human Studies
Saint Petersburg State University (SPbU)
Saint Petersburg, Russian Federation
e-mail: i.shoshina@spbu.ru

Kostromina S.N.
Doctor of Psychological Sciences, Professor
Head of the Department of General Psychology
Saint Petersburg State University (SPbU)
Saint Petersburg, Russian Federation
e-mail: s.kostromina@spbu.ru

Keywords: cognitive style, global processing, local processing, contrast sensitivity

Переобучение при смене правила: конкурентное подавление, а не замещение

Воробьева А.Н.
научный сотрудник
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация
e-mail: vorobeva.an@mgppu.ru

Павлова А.А.
научный сотрудник
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация
e-mail: anne.al.pavlova@gmail.com

Газизов Т.А.
лаборант-исследователь
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
аспирант
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация
e-mail: GazizovTA@mgppu.ru

Кощаева О.А.
студент
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: oakoschaeva@edu.hse.ru

Чернышев Б.В.
кандидат биологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
доцент
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ChernyshevBV@mgppu.ru

Ключевые слова: ассоциативное обучение, переобучение, интерференция, МЭГ

Ассоциативное обучение – это процесс формирования связей между репрезентациями, которые совместно возникают в опыте. Особую роль оно играет в речевом развитии, где усвоение значений слов

происходит через связывание словоформы и обозначаемого объекта [1, 2]. Например, обработка слов, связанных с движениями, активирует не только слуховую, но и моторную кору [3]. В реальной жизни ассоциации не статичны: правила могут меняться. Открытым остаётся вопрос о механизмах переобучения – как новые ассоциации взаимодействуют со старыми. Существует два основных предположения. Первое – полное замещение старых связей новыми [4]. Второе – конкурентное подавление старых следов новыми без их стирания [5].

В настоящем исследовании впервые проведён одновременный анализ поведенческих и нейрофизиологических (МЭГ) показателей при полной смене ассоциативного правила на обратное, что позволило выявить механизм конкурентного подавления старых связей без их полного замещения.

В исследовании приняли участие 42 человека (средний возраст 27,7 года, 20 женщин). Участники методом проб и ошибок учились ассоциировать псевдослова с движениями пальцев. Из восьми псевдослов четыре требовали нажатия одной из четырёх кнопок («слова»), а остальные четыре нужно было игнорировать («дистракторы»). Эксперимент состоял из двух сессий. Выученные в первой сессии ассоциативные правила («исходное правило») во второй сессии полностью менялись на противоположные («обратное правило»): бывшие «слова» становились дистракторами, а бывшие дистракторы – «словами». Каждая сессия включала три блока: блок усвоения (до достижения критерия обученности), блок следования правилу с обратной связью и блок следования правилу без обратной связи.

Для анализа МЭГ-данных были отобраны 24 участника, успешно освоивших оба правила. Из блоков усвоения брались первые правильные пробы (отдельно для слов и дистракторов), из блоков следования без обратной связи – последние правильные пробы. Эпохи анализа выделялись относительно начала стимула. Вычислялась глобальная мощность поля (англ. global field power, GFP) и анализировалась топография сигнала. Сравнения проводились с поправкой на множественные сравнения false discovery rate (FDR).

Поведенческие данные анализировались для тех же 24 испытуемых по всем пробам: оценивались точность ответов и время реакции. Точность ответов значимо возрастала от блока усвоения к блокам следования в обеих сессиях. При переходе от следования с обратной связью к следованию без обратной связи точность продолжала расти. Важно, что точность при усвоении обратного правила была выше, чем при усвоении исходного. Таким образом, испытуемые успешно освоили оба правила, но обратное правило давалось легче. При раздельном анализе слов и дистракторов оказалось, что на стадии усвоения исходного правила

точность на слова и дистракторы не различалась. Однако при усвоении обратного правила точность на дистракторы была выше, чем на слова. Для обоих типов стимулов точность была выше при усвоении обратного правила по сравнению с исходным. Анализ времен реакции показал, что при усвоении исходного правила ответы становились быстрее от блока усвоения к блокам следования. При усвоении обратного правила аналогичного ускорения не наблюдалось. Сравнение времени реакции между соответствующими блоками двух сессий не выявило различий. Таким образом, обратное правило усваивалось легче, чем исходное, но следовать ему было сложнее, что отражалось в более медленных ответах.

Сравнение вызванных полей на стадии усвоения обратного правила по сравнению с исходным выявило значительное снижение амплитуды в интервале 100–600 мс после предъявления стимула. Это снижение наблюдалось преимущественно в височных областях. Важно, что снижение амплитуды было более выраженным для дистракторов, чем для слов.

Этот результат хорошо согласуется с поведенческими данными: дистракторы при обратном правиле усваивались быстрее. Поскольку количество предъявлений стимулов было одинаковым в обеих сессиях, эффект нельзя объяснить простым привыканием. Вероятнее всего, речь идёт о перераспределении внимания. Слова требуют выбора и планирования моторного ответа, что задействует больше ресурсов. Дистракторы, напротив, нужно игнорировать, и их значимость падает быстрее, что отражается в снижении амплитуды ВП.

При сравнении стадий следования правилу (без обратной связи) было обнаружено, что реакция на дистракторы при следовании обратному правилу сопровождается более высокой активностью в лобных сенсорах в интервале 1000–1200 мс по сравнению с аналогичной активностью при следовании исходному правилу. Этот эффект отсутствовал для слов.

Поведенческие результаты показывают, что обратное правило усваивается легче с точки зрения процента правильных ответов в блоке усвоения, особенно для дистракторов. Однако это не сопровождается ускорением ответов в блоке следования правилу. Такое расхождение говорит в пользу гипотезы интерференции: наличие альтернативных, конкурирующих вариантов ответа мешает быстро пользоваться новым правилом.

В поддержку гипотезу интерференции свидетельствует также обнаруженное усиление активности в лобных сенсорах в ответ на дистракторы при следовании обратному правилу (интервал 1000–1200 мс), которое может быть связано с нисходящим торможением моторной программы, которая была ранее ассоциирована с этим стимулом. Отсутствие такой активации при следовании исходному правилу подтверждает, что процесс специфичен для ситуации переобучения. Таким

образом, наши данные поддерживают модель конкурентного подавления, а не полного замещения ассоциативных связей.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе и обработке данных для исследования Гояеву Д.Э., Разоренову А.М., Пульцину К.И., Третьякову В.Д.

Литература

1. McClelland J.L., Rogers T.T. The parallel distributed processing approach to semantic cognition // Nature Reviews Neuroscience. 2003. Vol. 4. № 4. P. 310–322. DOI:10.1038/nrn1076
2. Nicoll R.A. A Brief History of Long-Term Potentiation [Электронный ресурс] // Neuron. 2017. Vol. 93. № 2. P. 281–290. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0896627317300096 (дата обращения: 16.04.2026)
3. Pulvermüller F. Neural reuse of action perception circuits for language, concepts and communication // Progress in Neurobiology. 2018. Vol. 160. P. 1–44. DOI:10.1016/j.pneurobio.2017.07.001
4. McCloskey M., Cohen N.J. Catastrophic interference in connectionist networks: The Sequential Learning Problem // Psychology of Learning and Motivation. 1989. Vol. 24. P. 109–165. DOI:10.1016/S0079–7421(08)60536–8
5. Bouton M.E., Maren S., McNally G.P. Behavioral and neurobiological mechanisms of Pavlovian and instrumental extinction learning // Physiological Reviews. 2021. Vol. 101. № 2. P. 611–681. DOI:10.1152/physrev.00016.2020

Relearning when switching the rule: MEG evidence for competitive inhibition rather than replacement

Vorobeva A.N.
Research Fellow
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
HSE University, Moscow, Russia
e-mail: vorobeva.an@mgppu.ru

Pavlova A.A.
Research Fellow
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
HSE University, Moscow, Russia
e-mail: anne.al.pavlova@gmail.com

Gazizov T.A.
Laboratory Research Assistant
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
PhD Student
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
e-mail: GazizovTA@mgppu.ru

Koshchaeva O.A.
Student
HSE University, Moscow, Russia
e-mail: oakoschaeva@edu.hse.ru

Chernyshev B.V.
PhD in Biology, Associate Professor,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
Associate Professor
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
e-mail: ChernyshevBV@mgppu.ru

Keywords: associative learning, relearning, interference, MEG

Особенности буквенного гнозиса и письма у пациентов с афазией различной степени выраженности

Зотова А.А.
магистрант
факультет «Клиническая и специальная психология»
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: zotova21.05@mail.ru

Тишина Л.А.
кандидат педагогических наук
профессор, заведующий кафедрой
«Специальное (дефектологическое) образование»
Факультета «Клиническая и специальная психология»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: tishinala@mgppu.ru

Ключевые слова: афазия, буквенный гнозис, письмо, рукописный шрифт, печатный шрифт

Афазия представляет собой системное нарушение речи, затрагивающее устную и письменную речь, и возникающее при локальном поражении одной или нескольких речевых зон мозга. В исследованиях Т.Г. Визель [5], А.Р. Лурии [3], Л.С. Цветковой [4], В.М. Шкловского [5] подчеркивается, что речевые нарушения при афазии носят комплексный характер и зависят от степени выраженности и структуры дефекта.

Письмо как форма речевой деятельности тесно связано с состоянием зрительно-гностических функций, в том числе буквенного гнозиса. Нарушения узнавания и дифференциации букв оказывают существенное влияние на формирование и воспроизведение письменной речи у пациентов афазией.

Актуальность исследования определяется необходимостью изучения особенностей буквенного гнозиса и письма у пациентов с афазией различной степени выраженности, а также выявления их взаимосвязи для уточнения направлений программы восстановительного обучения.

Программа эксперимента, направленная на исследование состояния процесса письма у пациентов с афазией, состояла из трех блоков [1, 2].

Первый блок диагностики был связан со сбором медицинской документации, а именно анамнеза жизни, заболевания (этиология: ишемический инсульт), логопедического заключения (степень афазии).

Второй блок направлен на исследование состояния буквенного гнозиса.

В ходе проведения третьего блока пациентам предлагалось написать слуховой диктант в рукописной и печатной форме.

В исследовании приняли участие 15 пациентов в возрасте от 45 до 75 лет. У большинства пациентов (53% (8)) отмечается средняя степень выраженности (*Рис. 1*), характеризующаяся частичной дезорганизацией речевой деятельности: трудностями развертывания высказывания, нарушениями программирования и контроля речи, а также нестабильностью выполнения заданий, проявляющейся в вариативности ошибок и потребности в помощи. Грубая степень афазии, выявленная у 20% (4) пациентов, проявляется в резком распаде речевой деятельности: наблюдаются выраженные нарушения понимания и порождения высказывания, фрагментарность речевой продукции, трудности удержания программы и выполнения заданий даже при наличии помощи. У 27% (3) пациентов отмечается легкая степень афазии и характеризуется незначительной дезорганизацией речевой деятельности: сохраняется развернутая речь, однако присутствуют отдельные неточности в языковом оформлении высказывания и эпизодические трудности при выполнении более сложных заданий.

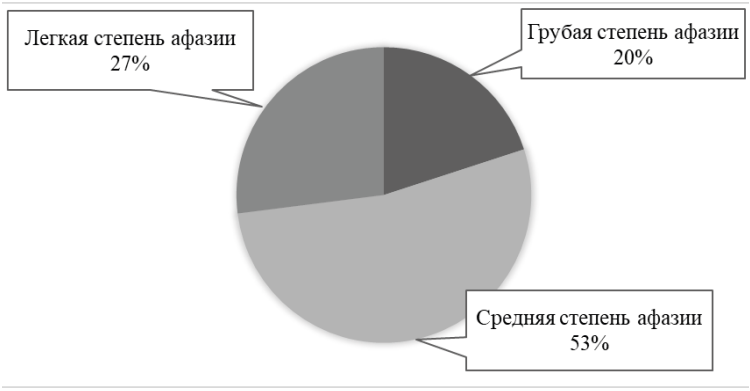


Рис. 1 Степень выраженности афазии (в %)

Анализ выполнения заданий на исследование буквенного гнозиса с использованием рукописного шрифта показал выраженные различия в зависимости от типа заданий и степени афазии (*Рис. 2*). Наиболее успешно пациенты справились с заданием на называние букв, что составило общий результат 95%. Это может быть обусловлено тем, что такое задание в большей степени опирается на сохранность зрительного узнавания и автоматизированных речевых навыков. Наименьшие

результаты зафиксированы при выполнении задания на дополнение недописанных букв (53%), что связано с трудностями зрительного анализа и восстановление неполного графического образа букв. Средние показатели выполнения заданий по группам демонстрируют зависимость от степени выраженности. Наиболее высокие результаты (85%) наблюдаются у пациентов со средней степенью выраженности афазии, что может быть связано с частичной сохранностью компенсаторных механизмов. Несколько более низкие показатели (80%) при легкой степени могут указывать на избирательные трудности зрительного анализа. При грубой степени снижение успешности выполнения заданий (50%) может быть связано с выраженным нарушением не только речевых, но и когнитивных функций, включая зрительно-пространственный анализ, программирование и контроль деятельности.

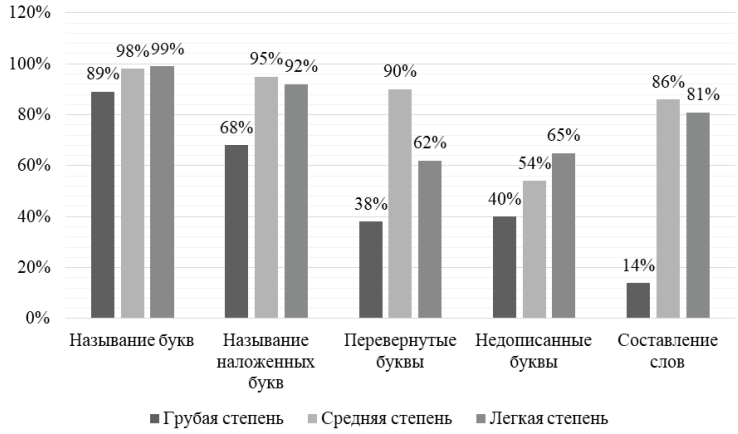


Рис. 2 Процент качества выполнения всех заданий на буквенный гнозис с использованием рукописного шрифта

Сопоставительный анализ результатов выполнения заданий на буквенный гнозис и особенностей письма (на материале рукописного шрифта) выявил закономерную взаимосвязь между характером трудностей и типами ошибок при разных степенях выраженности афазии (*Рис. 3)*. У пациентов с грубой степенью афазии наиболее низкие показатели отмечаются при выполнении заданий на определение перевернутых букв и составление слов из букв, что соотносится с высоким уровнем ошибок на письме (акустических замен, персевераций/антиципаций и пропусков букв, слогов, слов). Это указывает на выраженные

нарушения программирования и последовательной организации речевой деятельности, несформированность операций анализа и синтеза, необходимых для распознавания букв и их включения в структуру слова. При средней степени афазии наблюдаются относительно высокие результаты выполнения заданий на буквенный гнозис, при этом на письме фиксируются типы ошибок, имеющие различный характер. Это может быть связано с частичной сохранностью механизмов программирования и контроля деятельности. У пациентов с легкой степенью афазии показатели буквенного вносятся в целом высокие, однако на письме продолжают встречаться отдельные ошибки, указывающие на нарушения регуляторных компонентов письменной речи при относительно сохранном буквенном гнозисе.

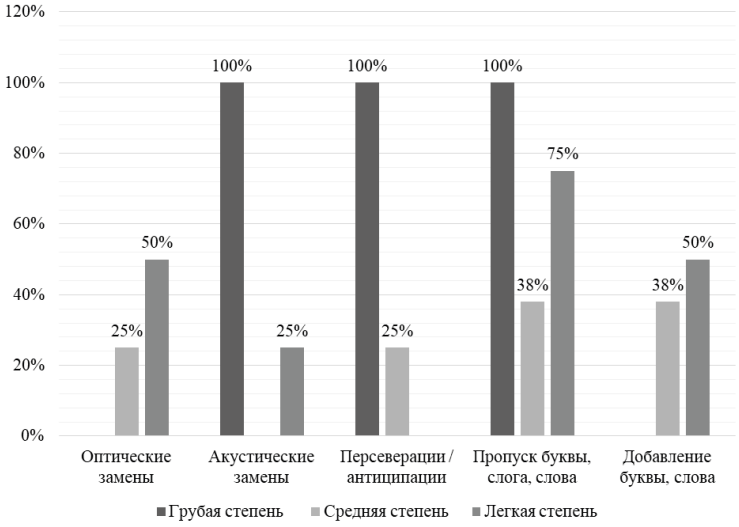


Рис. 3 Анализ ошибок слухового диктанта с использованием рукописного шрифта

Анализ выполнения заданий, направленных на исследование буквенного гнозиса с использованием печатного шрифта, показал следующие результаты (*Рис. 4)*. Лучше всего пациенты справились с заданием на называние букв (93%), что может быть связано с сохранными навыками зрительного узнавания. Труднее всего оказалось задание на дополнение недописанных букв (25%), где требуется точная графомоторная координация и ориентация на целостный графический образ

букв. Пациенты с грубой степенью афазии показали наихудшие результаты по всем заданиям, проявляющиеся в нарушениях как языковых, так и моторных навыков. Пациенты со средней и легкой степенью афазии продемонстрировали приблизительно одинаковые результаты, что указывает на сохранение базовых зрительно-фонологических навыков и достаточную моторную способность для выполнения простых и средних по сложности заданий.



Рис. 4 Процент качества выполнения всех заданий на буквенный гнозис с использованием печатного шрифта

Сопоставительный анализ результатов выполнения заданий на буквенный гнозис и особенностей письма (на материале печатного шрифта) показывает закономерную связь *Рис. 5)*. У пациентов с грубой степенью афазии наблюдаются наиболее низкие показатели в заданиях на называние наложенных букв, дополнение недописанных букв и составление слов из букв, что коррелирует с высоким количеством ошибок на письме, включая смысловые замены, персеверации/антиципации и перестановки букв. Это объясняется тем, что нарушения зрительно-моторных функций затрудняют как идентификацию отдельных букв, так и их корректное воспроизведение на письме. У пациентов со средней степенью афазии показатели буквенного гнозиса относительно сохранны, при этом ошибки на письме встречаются реже, но являются достаточно разнообразными. Это может быть обусловлено частичной сохранностью фонологического анализа и зрительно-моторных функций: сохраняется способность идентифицировать и воспроизводить

большинство букв, что отражается на снижении общей частоты ошибок, но при этом проявляется разнообразие возможных типов письменных нарушений. У пациентов с легкой степенью афазии относительно сохранные показатели буквенного гнозиса сочетаются с небольшим количеством ошибок на письме, что свидетельствует о высокой сохранности когнитивных и моторных процессов, обеспечивающих распознавание и воспроизведение букв.

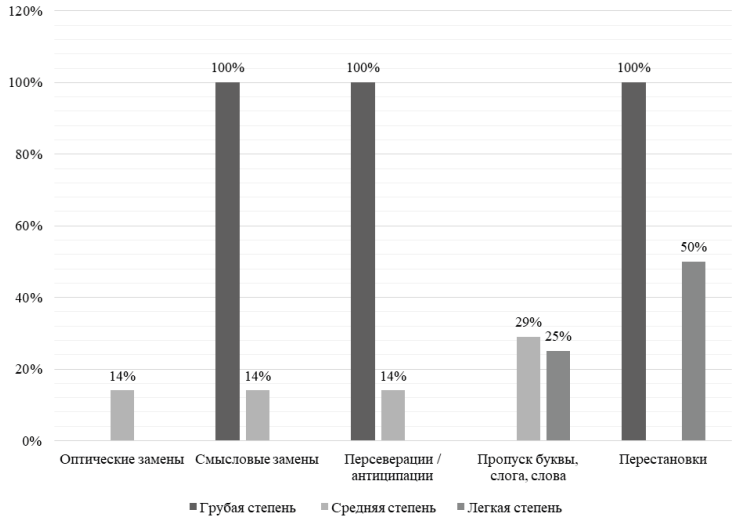


Рис. 5 Анализ ошибок слухового диктанта с использованием печатного шрифта

На основании полученных результатов исследования, анализа индивидуальных особенностей пациентов и характеристик выявленных ошибок будет разработана программа восстановительного обучения, ориентированная на работу с печатным шрифтом. Такой подход позволит целенаправленно воздействовать на наиболее дефицитарные компоненты письма и повысит эффективность реабилитации пациентов с различной степенью афазии.

Литература

1. Зотова, А.А. Изучение письма у пациентов с афазией / А. А. Зотова, Л.А. Тишина // Вестник НГПУ. – 2025. – № 4 (57). – С. 147–149.
2. Зотова, А.А. Изучение процесса письма у пациентов после нарушения мозгового кровообращения / А.А. Зотова // Сборник материалов

конференции «Студент исследователь учитель – 2026». – 06–16.04.2026. – г. Санкт-Петербург.
3. Лурия, А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / А.Р. Лурия. – Москва: Academia, 2002. – 352.
4. Цветкова, Л.С. Восстановление высших психических функций (после поражений головного мозга): учебник для студ. высш. учеб. заведений / Л.С. Цветкова. – Москва: Академический Проект, 2004. – 384 с.
5. Шкловский, В.М. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии: метод. пособие / В. М. Шкловский, Т.Г. Визель. – Москва: В. Ю. Секачев, 2024. – 96 с.

Characteristics of letter gnosis and writing in patients with sphasia of varying severity

Zotova A.A.
magistrate
Faculty of «Clinical and Special Psychology»
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: zotova21.05@mail.ru

Tishina L.A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of «Special (Defectological) Education»
of the faculty of «Clinical and Special Psychology» (MSPPU)
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: tishinala@mgppu.ru

Экспериментальное исследование восприятия времени: обзор поведенческих и нейрофизиологических парадигм

Климова В.Л.
студент бакалавриата
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9998-7283
e-mail: varvaraklimova3110@gmail.com

Ключевые слова: восприятие времени, временная обработка, оценка длительности, ЭЭГ, фМРТ

Экспериментальное изучение чувства времени имеет достаточно богатую историю и началось ещё с конца XIX века (Block et al., 2018). Именно за последние десятилетия это направление стало быстро развиваться в рамках когнитивных нейронаук, преимущественно в зарубежных исследованиях. Несмотря на то, что изучением субъективного чувства времени занимаются и русскоязычные исследователи, этой области в меньшей степени уделено внимание по сравнению с другими направлениями когнитивной науки. В частности, **проблемой** является недостаточное освещение поведенческих и нейрофизиологических парадигм для исследования восприятия времени, а также их методы. Это затрудняет систематизацию существующих знаний и разработку экспериментальных исследований в этой области. **Научная новизна** данной работы заключается в анализе и обобщении актуальных данных о подходах и методах исследования восприятия времени, нейронных механизмах временной обработки.

Восприятие времени можно назвать фундаментальной когнитивной функцией, так как оно задействует и другие процессы, такие как внимание, память, а также метакогнитивные процессы. Хиксом, Миллером и Кинбурном в 1976 году для описания субъективного течения времени были введены термины **ретроспективной (retrospective)** и **перспективной (prospective)** парадигм (Block et al., 2018). Перспективная предполагает, что человеку сообщают о необходимости оценивать время во время эксперимента. В ретроспективной же внимание испытуемого намеренно отвлекают от времени, направляя его на задачу отвлечения: чтение текста, счет примера в уме или иную логическую операцию. Исследования в рамках перспективного хронометрирования чаще всего затрагивают обработку кратких интервалов в пределах нескольких секунд. Ретроспективная парадигма применяется в исследованиях более длительных интервалов вплоть до нескольких минут (Grondin, 2010).

В соответствии с этим разделением выделяют следующие классические методы (Grondin, 2010, Block et al., 2018), приемущественно используемые в перспективном хронометрировании: **вербальная оценка (verbal estimation), воспроизведение (reproduction), продуцирование (production) и сравнение (comparison)**. Первые два метода используются и в ретроспективной парадигме. Вербальная оценка и продуцирование предполагает использование секунд и минут для описания. Воспроизведение интервалов предполагает повторение интервала, без использования числовых значений. Метод сравнения интервалов основан на процедурах классической психофизики, в нем испытуемых просят оценить какой из интервалов короче или длиннее другого. Этот метод разнообразен в своих вариациях и подразделяется на подвиды. Процедура предъявления стимулов включает **метод напоминания (reminder method)**, когда стандартный интервал предъявляется первым вне зависимости от количества проб, и **метод варьирующего стандарта (rowing method)**, при котором предъявление стандартного интервала варьируется от пробы к пробе (Block et al., 2018). Вариантами метода сравнения также являются метод одиночного стимула, при котором человек относит интервал к категории после каждого предъявления. При **бисекции** интервал располагают по шкале от двух стандартных стимулов (короткого и длинного) к тому, который кажется наиболее похожим. При **временной генерализации** интервал сравнивают со стандартным, предъявляемым несколько раз, и определяют той же длительности он или нет (Grondin, 2010, Block et al., 2018). Выделяют и **метод вынужденного выбора (forced choice)**, но в используемых источниках об этом методе нет упоминания, кроме обозначения на схеме. Ниже представлена адаптация и дополнение данной схемы, объединяющая все упомянутые методы.

Как правило, различают следующие виды временных интервалов (Nani et al., 2019): по длительности **субсекундные (subsecond)** и **надсекундные (suprasecond)**, по типу выполнения временной задачи **моторные (motor)** и **перцептивные (perceptual)**. Под перцептивной задачей в данном контексте понимается та, в которой не требуется моторное оценивание времени. Необходимо упомянуть и классификацию кодирования времени в памяти, различают **эксплицитное** и **имплицитное** (Grondin, 2010). При эксплицитном кодировании время является целью задачи, то есть человек осознанно запоминает длительность. При имплицитном же время кодируется неявно, так как это является менее значимой задачей в деятельности. Примером будет запоминание последовательности игры на фортепиано или тренировка отбивания мяча. Таким образом, рассмотренные поведенческие парадигмы

непосредственно формируют методологию экспериментального исследования субъективного восприятия времени. Для объективной фиксации процессов временного восприятия и обработки необходимо обратиться к аппаратурным методам. Наиболее применяемыми инструментами для изучения данной темы являются электроэнцефалография (ЭЭГ) и методы нейровизуализации, такие как функциональная магнитно-резонансная томография (фМРТ) и позитронно-эмиссионная томография (ПЭТ).



Рис 1. Адаптированная на русский язык и дополненная автором схема методов исследования восприятия времени (Grondin, 2010)

Гронден в своей работе указывал на то, что ЭЭГ является наиболее подходящим методом для исследования механизмов восприятия времени, в сравнении с фМРТ (Grondin, 2010) и был отчасти прав в своём утверждении. ЭЭГ как метод частично превосходит некоторые возможности фМРТ, в частности из-за более высокого временного разрешения, но Прошина с коллегами упоминает то, что большинство исследований в данной области проводится с помощью методов нейровизуализации (Proshina et al., 2024). Это подтверждает распространенность мета-анализов исследований с ними, в том числе и упомянутый в этой работе

(Nani et al., 2019). Мы рассмотрим методы по отдельности и выделим их особенности в рамках изучения восприятия времени.

ЭЭГ в качестве основного метода регистрации наиболее эффективен при выделении этапов обработки временной информации. Основными методами ЭЭГ в этой области будут изучение событийно-связанных потенциалов (ССП) и частотно-временной анализ. ЭЭГ будет хорошо показывать себя в экспериментах на основе как субсекундных, так и надсекундных интервалов. В качестве примера такого экспериментального изучения можно привести исследование Прошиной с коллегами, в котором участвовал 41 доброволец в эксперименте на воспроизведение субъективной минуты. Использование ЭЭГ высокой плотности позволило увидеть, что кортикальная активность была связана с субъективной оценкой времени (Proshina et al., 2024). Так, исследование показало важную роль бета-ритма в надсекундном хронометрировании. Повышение мощности бета-активности в префронтальных и теменных зонах головного мозга наблюдалось при предсказании длительности интервала и сдвига значения эталона памяти с течением времени.

Функциональная МРТ, в отличии от ЭЭГ, имеет высокую пространственную точность. Благодаря этому методу возможно построение моделей нейронных сетей времени и локализация зон мозга, которые активны при решении временных задач. С помощью данного метода нейровизуализации исследователи предлагают разные результаты вовлечения структур мозга в процесс восприятия и обработки времени, которые в своих работах указывает как Гронден (Grondin, 2010), так и Нани с коллегами в своем мета-анализе 84 статей, включающих исследования с помощью методов нейровизуализации (Nani et al., 2019). Так, существуют две модели: **специализированные (dedicated) модели**, предполагающие наличие специфического механизма, «внутренних часов» мозга, и **распределенные (intrinsic) модели**, основывающиеся на идее о различных структурах мозга, каждая из которых может действовать как интервальный таймер. Эти теории являются нейрофизиологической основой для когнитивных моделей восприятия времени. Например классическим примером dedicated модели будет пейсмекерная теория, а примером intrinsic модели будет теория множественных осцилляторов.

Необходимо обобщить основные зоны головного мозга, которые, исходя из используемых источников (Buhusi & Meck, 2005, Nani et al., 2019), участвуют в процессах восприятия времени. Разделяют две цепи хронометрирования, при **когнитивно-контролируемом хронометрировании** ключевые роли отводят дорсолатеральной префронтальной коре, внутретеменной борозде и премоторной коре. При **автоматическом хронометрировании** дополнительной моторной и премоторной

областям, а также первичной соматосенсорной коре. Полосатое тело или стриатум вместе с базальными ганглиями и кластрумом активны в обоях случаях и обеспечивают интеграцию и координирование поступающей информации. Во многих исследованиях упоминают мозжечок как важную структуру мозга, участвующую в субсекундном кодировании, однако Нани отмечает необходимость дальнейшего уточнения его роли в других исследованиях.

Метод нейровизуализации ПЭТ, применяется в исследованиях реже, чем предыдущие. Он является достаточно узкоспециализированным из-за того, что его применение ограничивается изучением метаболизма головного мозга и нейромедиаторных систем. Вклад ПЭТ в понимание обработки времени менее заметен, в сравнении с ЭЭГ и фМРТ, но именно благодаря нему было показано влияние дофаминергической системы на восприятие времени. Исследования показали, что дофамин существенно влияет на процессы хронометрирования, а также на аттенционную обработку временной информации (Buhusi & Meck, 2005, Nani et al., 2019).

Приведенные нейрофизиологические методы позволяют исследовать различные аспекты восприятия времени. В условиях проведения исследования человеком, чьи научные интересы сосредоточены в данной области нейронаук, наиболее доступным методом будет ЭЭГ. Кроме того, рассмотренное разнообразие поведенческих парадигм и методологии изучения субъективного времени позволяют исследователю реализовать широкий спектр экспериментальных дизайнов.

Таким образом, проведенный анализ поведенческих и нейрофизиологических парадигм позволил систематизировать актуальные знания об экспериментальном изучении восприятия времени. Представленный обзор может стать основой для дальнейших исследований временной обработки информации человека в рамках когнитивной нейронауки.

Литература

1. Block R. A., Grondin S., Zakay D. Prospective and retrospective timing processes: Theories, methods, and findings // Timing and time perception: Procedures, measures, & applications. – Brill, 2018. – С. 32–51.
2. Buhusi C.V., Meck W.H. What makes us tick? Functional and neural mechanisms of interval timing//Nature Reviews Neuroscience. – 2005. – Vol. 6, No. 10. – P. 755–765. – DOI: 10.1038/nrn1764.
3. Grondin S. Timing and time perception: A review of recent behavioral and neuroscience findings and theoretical directions//Attention, Perception, & Psychophysics. – 2010. – Vol. 72, No. 3. – P. 561–582. – DOI: 10.3758/APP.72.3.561.
4. Nani A., Manuello J., Liloia D., Duca S., Costa T., Cauda F. The Neural Correlates of Time: A Meta-analysis of Neuroimaging Studies // Journal

of Cognitive Neuroscience. – 2019. – Vol. 31, No. 12. – P. 1796–1826. – DOI: 10.1162/jocn_a_01459.
5. Proshina E., Mitiureva D., Sysoeva O. Distinct brain systems are involved in subjective minute estimation with eyes open or closed: EEG source analysis study//Frontiers in Neuroscience. – 2024. – Vol. 18. – P. 1506987. – DOI: 10.3389/fnins.2024.1506987.

Experimental study of time perception: a review of behavioral and neurophysiological paradigms

Klimova V.L.
undergraduate student
Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9998-7283
e-mail: varvaraklimova3110@gmail.com

Keywords: time perception, temporal processing, duration judgment, EEG, fMRI

Фокусировка и фильтрация в категориальной гибкости: связь с чертами СДВГ и аутизма

Лужнова К.Н.
стажер-исследователь, аспирант
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kluzhnova@hse.ru

Ключевые слова: селективное внимание, фокусировка, фильтрация, категориальная гибкость, СДВГ, аутизм, ASRS, RAADS-R

Селективное внимание включает два функционально различных механизма: фокусировку (усиление обработки релевантной информации) и фильтрацию (подавление нерелевантной информации). Нейрофизиологические исследования подтвердили, что эти процессы опираются на различные нейронные сети и могут диссоциировать на поведенческом и нейрофизиологическом уровнях (Bridwell, Srinivasan, 2012). Разделение фокусировки и фильтрации имеет важные импликации для понимания категориального научения – процесса, требующего выделения релевантных и подавления нерелевантных признаков стимулов.

Unger и Sloutsky (2023) экспериментально показали, что в задаче категориального научения условие фильтрации (нерелевантные признаки варьируются) приводит к более высокой стоимости переключения (switch cost) по сравнению с условием фокусировки (нерелевантный признак постоянен). Этот эффект наблюдался у пятилетних детей и взрослых, но не у четырёхлетних, что свидетельствует о роли развития механизма фильтрации в трудностях когнитивной гибкости.

Научная новизна настоящего исследования состоит в расширении данной парадигмы: количество признаков стимулов увеличено с двух до пяти, а также впервые проверена связь стоимости переключения с выраженностью субклинических черт СДВГ (шкала ASRS) и аутизма (шкала RAADS-R). Теоретические основания для этих гипотез связаны с тем, что СДВГ ассоциируется преимущественно с трудностями фильтрации нерелевантной информации (Huang-Pollock et al., 2005), а аутизм – с трудностями когнитивной гибкости (van Eylen et al., 2011).

В исследовании приняли участие 331 человек (295 женщин, 36 мужчин; M возраста = 34,99, SD = 9,48). Участники были случайным образом распределены в одно из двух условий: фильтрации (n = 161) или фокусировки (n = 170). Стимулы представляли собой визуальные объекты с пятью признаками: одним релевантным и четырьмя нерелевантными. В условии фильтрации все нерелевантные признаки варьировались;

в условии фокусировки один из них оставался постоянным. Задача состояла из четырёх блоков: в блоках 1–2 участники обучались классифицировать стимулы, затем правило менялось без предупреждения (блоки 3–4). Стоимость переключения рассчитывалась как разность точности между блоком 2 и блоком 3. Эксперимент проводился в онлайн-формате с обратной связью после каждой пробы.

Результаты показали значительный эффект условия: стоимость переключения в условии фильтрации (M = 0,250, SD = 0,231) была значимо выше, чем в условии фокусировки (M = 0,069, SD = 0,197): t(329) = 7,69, p <,001, d Коэна = 0,85. Смешанный дисперсионный анализ подтвердил значимое взаимодействие Block × Condition (F(3, 987) = 24,66, p <,001, ηp^2 =,070). Таким образом, именно необходимость подавления ассоциаций с нерелевантными признаками создаёт основной барьер для переключения.

Ни общий балл ASRS (r =,022, p =,686), ни RAADS-R (r =,020, p =,713) не обнаружили значимых корреляций со стоимостью переключения. Групповые сравнения (медианный сплит, квартильное деление, клинический порог) также не выявили различий. Вместе с тем обнаружены частные эффекты: взаимодействие субшкалы социальных трудностей RAADS-R с блоком в условии фильтрации (F(3, 477) = 4,14, p =,007, ηp^2 =,025) – участники с более выраженными социальными трудностями медленнее восстанавливали точность после переключения. В модели множественной регрессии (R^2 =,169) единственным значимым предиктором среди субшкал стала субшкала ограниченных интересов (β = –0,005, p =,035).

Полученные данные подтверждают функциональное разделение фокусировки и фильтрации у взрослых с расширенным набором признаков стимулов, воспроизводя результаты Unger и Sloutsky (2023). Отсутствие связи с нейроотличными чертами может объясняться субклиническим характером выборки и необходимостью привлечения клинических групп в дальнейших исследованиях.

Литература

1. Bridwell D.A., Srinivasan R. Distinct attention networks for feature enhancement and suppression in vision // Psychological Science. 2012. Vol. 23. № 10. P. 1151–1158. DOI:10.1177/0956797612440099
2. Huang-Pollock C.L., Nigg J.T., Carr T.H. Deficient attention is hard to find: Applying the perceptual load model of selective attention to attention deficit hyperactivity disorder subtypes // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2005. Vol. 46. № 11. P. 1211–1218. DOI:10.1111/j.1469–7610.2005.00410.x
3. Unger L., Sloutsky V.M. Category learning is shaped by the multifaceted development of selective attention // Journal of Experimental Child Psychology. 2023. Vol. 226. P. 105549. DOI:10.1016/j.jecp.2022.105549

4. van Eylen L., Boets B., Steyaert J. et al. Cognitive flexibility in autism spectrum disorder: Explaining the inconsistencies? // Research in Autism Spectrum Disorders. 2011. Vol. 5. № 4. P. 1390–1401. DOI:10.1016/j.rasd.2011.01.025
5. Gabay Y., Gabay S., Kalanthroff E. Category learning in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder // Journal of Experimental Psychology: General. 2025. Vol. 154. № 1. P. 72–87. DOI:10.1037/xge0001668

Focusing and filtering in category flexibility: links to adhd and autism traits

Luzhnova K.N.
Research Intern, PhD Student
HSE University
Moscow, Russia
e-mail: kluzhnovs@hse.ru

Keywords: selective attention, focusing, filtering, category flexibility, ADHD, autism, ASRS, RAADS-R

Лексико-моторная интерференция не подчиняется соматотопическому принципу: МЭГ-исследование

Павлова А.А.
научный сотрудник
Центр нейрокогнитивных исследований (МЭГ-центр)
Московский государственный психолого-педагогический университет,
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4072-3169
e-mail: anne.al.pavlova@gmail.com

Воробьева А.
научный сотрудник
Центр нейрокогнитивных исследований (МЭГ-центр)
Московский государственный психолого-педагогический университет,
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5508-8607
e-mail: alicianunez.v@gmail.com

Николаева А.Ю.
научный сотрудник
Центр нейрокогнитивных исследований (МЭГ-центр)
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7323-8528
e-mail: anastasia.y.nikolaeva@gmail.com

Ключевые слова: воплощенное познание, семантика глаголов, лексико-моторная интерференция, пространственное программирование, бета-осцилляции, магнитоэнцефалография (МЭГ)

Согласно теории воплощенного познания, значения слов, описывающих действия, представлены в моторных системах мозга. Это подтверждается фактом интерференции между семантической обработкой глаголов, описывающих движения руки, и выполнением реальных движений рукой [1]. Однако гипотеза, что аналогичная интерференция должна возникать между обработкой глаголов ноги и движениями ног, не нашла подтверждения. В работе Николаевой и Строгановой [2] глаголы руки замедляли движения как рукой, так и ногой. Возникло предположение, что интерференция происходит на уровне высокоуровневых моторных зон, общих для программирования движений разными конечностями. Цель настоящей работы – с помощью метода магнитоэнцефалографии (МЭГ) проверить конкурирующие гипотезы о механизмах лексико-моторной интерференции.

В исследовании приняли участие 35 правшей (16 женщин, средний возраст 27.2 ± 4.4 года). В ходе эксперимента испытуемые выполняли

две задачи: семантическую (категоризация глагола как конкретного или абстрактного) и перцептивную (определение цвета шрифта слова), отвечая на стимулы либо указательным движением правой руки, либо движением правой ноги. Стимульный материал состоял из 30 глаголов: 10 глаголов, описывающих действия рукой (например, «вязать», «резать»), 10 глаголов, описывающих действия ногой (например, «бежать», «пинать»), и 10 абстрактных глаголов (например, «желать», «думать»), уравненных по длине и частотности. Каждый стимул предъявлялся не менее 70 раз в псевдослучайном порядке. Ключевым объектом анализа стала динамика мощности нейронных осцилляций в бета-диапазоне (15–25 Гц), известном своей чувствительностью к моторному планированию и семантической обработке. Частотно-временной анализ был выполнен методом мультитейперов. Статическое сравнение проводилось с помощью t-теста (с FDR-поправкой на множественные сравнения).

Анализ времени реакции показал, что ответы на глаголы руки были достоверно медленнее, чем на глаголы ноги, и этот эффект наблюдался как при ответе рукой, так и при ответе ногой. В перцептивной задаче различий не выявлено, что подтверждает связь интерференции именно с семантической обработкой. Нейрофизиологические данные показали, что более медленные ответы на глаголы руки сопровождались более выраженным подавлением (супрессией) бета-ритма. При движении рукой различия между глаголами руки и ноги были максимальны примерно за 400 мс до ответа в сенсорах над контралатеральной моторной корой. При движении ногой пик различий возникал позже (за ~285 мс до движения) и был локализован в теменно-затылочных областях коры по средней линии. Таким образом, полученные данные не подтверждают ни гипотезу о строго соматотопической интерференции, ни гипотезу об общем высокоуровневом моторном локусе. Результаты позволяют выдвинуть новое объяснение: интерференция между семантикой глаголов и движениями может возникать в разных отделах широкой сети, участвующей в контроле движений. Так, глаголы руки и движения ноги конкурируют за ресурсы теменно-затылочной коры, задействованной в зрительно-пространственной координации. Семантика глаголов руки часто содержит сложный пространственный компонент (например, «вязать» подразумевает манипуляцию объектами в пространстве), а непривычное указательное движение ногой также требует повышенного внимания к пространственным параметрам. Их одновременная активация создает конфликт, проявляющийся в замедлении реакции и большей бета-супрессией над теменно-затылочными областями.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 25-78-00156.

Литература

1. Mirabella G., Iaconelli S., Spadacenta S., Federico P., Gallese V. Processing of hand-related verbs specifically affects the planning and execution of arm reaching movements // PLOS ONE. 2012. Vol. 7, № 4. P. e35403.
2. Николаева А. Ю., Строганова Т. А. Влияние лексико-семантической обработки глаголов движения рук и ног на указательные движения тех же конечностей // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 2018. Т. 68, № 5. С. 627–636.

Lexical-motor interference does not follow the somatotopic principle: an MEG study

Pavlova A.A.
Researcher
Center for Neurocognitive Research (MEG Center)
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4072-3169
e-mail: anne.al.pavlova@gmail.com

Vorobyova A.
Researcher
Center for Neurocognitive Research (MEG Center)
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5508-8607
e-mail: alicianunez.v@gmail.com

Nikolaeva A.Yu.
Researcher,
Center for Neurocognitive Research (MEG Center)
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7323-8528
e-mail: anastasia.y.nikolaeva@gmail.com

Keywords: embodied cognition, verb semantics, lexical-motor interference, spatial planning, beta oscillations, magnetoencephalography (MEG)

Нейропсихологические методы оценки оптико-пространственной памяти при ОПГМ

Павлова А.К.
студент,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: annahelikopter@gmail.com

Калантарова М.В.
ведущий научный сотрудник,
ГБУЗ «НИИ скорой помощи им. Н.В. Склифосовского» ДЗМ
г. Москва, Российская Федерация

Ключевые слова: пространственная память, оптико-пространственные нарушения, нейрохирургическая патология головного мозга

Введение

Традиционно модально-специфические нарушения памяти рассматриваются как вторичные по отношению к расстройствам восприятия. Известно, что поражения левого полушария преимущественно связаны с нарушениями переработки пространственных стимулов, опосредованных знаками, тогда как поражения правого полушария приводят к расстройствам восприятия неформализованного пространства.

Цель исследования – выделить ключевые параметры оценки пространственной памяти и подобрать чувствительные методы оценки нарушений оптико-пространственной памяти в зависимости от латерализации очага поражения головного мозга.

Методы

В исследовании использовались методики нейропсихологической диагностики Э.Г. Симерницкой (Лурия-90), краткая шкала оценки психического статуса MMSE (Folstein, 1975), госпитальная шкала депрессии и тревоги HADS (Морозова и др., 2023).

Для оценки памяти на неформализованное пространство применялись: комплексная фигура Рея–Тейлора (Хохлов, 2019), а также методика «изображение схемы помещения», составленная специально для данного исследования. Оценка памяти на пространство, опосредованное знаками, проводилась с использованием задания на запоминание геометрических фигур, методики «Слепые часы», методики «Предметные изображения», стимульного материала «Геометрические фигуры и символы, связанные пространственными отношениями» (Балашова и др., 2024).

Экспериментальную группу составили 17 пациентов с опухолевыми поражениями головного мозга (6 – с левополушарной и 9 – с правополушарной локализацией очага) в возрасте 39–60 лет (Me = 44). Контрольную группу составили 16 здоровых испытуемых в возрасте 19–68 лет (Me = 44).

Результаты

Нарушения памяти на пространство выявлены при поражениях как левого, так и правого полушария. Статистический и качественный анализ показал, что отдельные методики оказались чувствительными к латерализации очага поражения головного мозга.

Наиболее информативной стала методика комплексной фигуры Рея. При левополушарных поражениях на фоне сохранного общего абриса фигуры наблюдаются утраты и искажения отдельных деталей, а также нарушения их пространственного расположения. При правополушарной патологии отмечаются выраженная фрагментарность изображения и нарушения параметров центральной когерентности ($U = 49$, $p = 0{,}001725$). Во всех случаях количество ошибок возрастает при копировании стороны рисунка, контрлатеральной очагу поражения, что согласуется с данными литературы.

Достаточную чувствительность к латерализации очага поражения головного мозга продемонстрировала методика запоминания геометрических фигур. Полное забывание материала не зависит от стороны очага и, по всей видимости, не связано с корковой организацией мнестических процессов. При левополушарных очагах воспроизведение фигур происходит со значительным упрощением и/или с опорой на вербальное опосредование. При правополушарных поражениях воспроизведение либо безошибочно, либо сопровождается грубыми искажениями формы ($U = 71$, $p = 0{,}019211$).

При выполнении задания на изображение схемы помещения у пациентов с левополушарными поражениями отмечаются недостаточная детализация, упрощение элементов и уменьшение масштаба. При правополушарных поражениях преобладают нарушения пространственных соотношений и определения взаимного расположения объектов, отсутствует контур помещения ($U = 24$, $p = 0{,}000055$).

Доступность вербального опосредования зрительных стимулов повышает продуктивность их запоминания при правополушарных поражениях и снижает – при поражении левой гемисферы мозга.

Методики «Слепые часы» и «Предметные изображения», а также стимульный материал «Геометрические фигуры и символы, связанные пространственными отношениями» значимых различий не показали.

Полученные результаты согласуются с данными литературы.

Выводы

1. Выделены ключевые параметры оценки оптико-пространственной памяти: доступность вербального опосредования зрительных стимулов, точность воспроизведения пространственного расположения элементов и стратегия копирования.

   При поражении левого полушария вербальное опосредование снижает продуктивность воспроизведения, нарушается детализация изображения при сохранном общем абрисе.

   При поражении правого полушария опосредование помогает компенсировать дефицит, однако страдает глобальная организация фигуры: утрачиваются центральная когерентность, контур изображения. Преобладает стратегия копирования и воспроизведения от частного к общему.
2. Наиболее чувствительными к латерализации очага поражения головного мозга методиками оценки оптико-пространственной памяти являются комплексная фигура Рея–Тейлора, запоминание геометрических фигур и изображение схемы помещения.
3. Методики «Слепые часы», «Предметные изображения» и «Геометрические фигуры и символы, связанные пространственными отношениями» значимой дифференцирующей способности не продемонстрировали.

Ограничения исследования связаны с возможным влиянием медикаментозной терапии, послеоперационного состояния, сопутствующих заболеваний и индивидуальных особенностей латеральной организации.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта Калантарову М.В.

Литература

1. Балашова Е.Ю., Ковязина М.С. Нейропсихологическая диагностика в вопросах и ответах. – М.: Генезис, 2024. – 240 с.
2. Морозова М.А., Потанин С.С., Бениашвили А.Г. и др. Валидация русскоязычной версии Госпитальной шкалы тревоги и депрессии в общей популяции // Профилактическая медицина. – 2023. – Т. 26, № 4. – С. 7–14. – DOI: 10.17116/profmed2023260417
3. Симерницкая Э.Г. Лурия-90: опыт применения методик А.Р. Лурии. – М., 1990.
4. Хохлов Н.А., Сердюк А.Е. Количественные оценки выполнения методики «Комплексная фигура Тейлора» детьми 4–17 лет // Национальный психологический журнал. – 2019. – DOI: 10.11621/npj.2019.0109
5. Folstein M.F., Folstein S.E., McHugh P.R. “Mini-mental state.” A practical method for grading the cognitive state of patients for

the clinician // Journal of Psychiatric Research. – 1975. – DOI: 10.1016/0022–3956(75)90026–6

Neuropsychological assessment of visuospatial memory in focal brain lesions

Pavlova A.K.
student
Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)
Moscow, Russia
e-mail: annahelikopter@gmail.com

Kalantarova M.V.
leading research associate
N.V. Sklifosovsky Research Institute for Emergency Medicine
Moscow, Russia

Keywords: spatial memory, visuospatial disorders neurosurgical brain pathology

Introduction

Modality-specific memory impairments are traditionally viewed as secondary to perceptual disorders. Lesions of the left hemisphere are predominantly associated with impaired processing of sign-mediated spatial stimuli, whereas right-hemisphere lesions lead to disruptions in the perception of non-formalized space.

The aim of the study was to identify key parameters for assessing spatial memory and to select sensitive methods for evaluating visuospatial memory impairments depending on the lateralization of the focal brain lesion.

Methods

The study employed Simernitskaya's neuropsychological battery (Luria-90), the Mini-Mental State Examination (MMSE; Folstein, 1975), and the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS; Morozova et al., 2023). Non-formalized spatial memory was assessed using the Rey–Taylor Complex Figure (Khokhlov, 2019) and an original room floor plan drawing task developed specifically for this study. Sign-mediated spatial memory was evaluated using a geometric figure recall task, the Blind Clock drawing task, the Object Images task, and a stimulus set of Geometric Figures and Symbols in Spatial Relations (Balashova et al., 2024). The experimental group comprised 17 patients with brain tumors (6 left-hemisphere, 9 right-hemisphere), aged 39–60 years (Mdn = 44). The control group included 16 healthy participants aged 19–68 years (Mdn = 44).

Results

Spatial memory impairments were found in lesions of both hemispheres. Statistical and qualitative analysis revealed that certain tasks were sensitive to the lateralization of the focal brain lesion.

The Rey Complex Figure task proved most informative. Left-hemisphere lesions produced loss and distortion of individual details against a preserved global contour, along with errors in spatial placement. Right-hemisphere pathology was characterized by marked fragmentation and disrupted central coherence ($U = 49$, $p = 0{,}001725$). In all cases, errors were more frequent on the side of the drawing contralateral to the lesion, consistent with existing literature.

The geometric figure recall task also demonstrated adequate sensitivity to lesion lateralization. Complete forgetting of material did not depend on the side of the lesion and appears unrelated to the cortical organization of mnestic processes. Left-hemisphere lesions were associated with significant simplification and/or reliance on verbal mediation, whereas right-hemisphere lesions produced either error-free recall or gross distortions of form ($U = 71$, $p = 0{,}019211$). In the room floor plan task, left-hemisphere patients showed insufficient detail, simplified elements, and reduced scale, while right-hemisphere patients showed disrupted spatial relationships, inability to determine the relative positions of objects, and absent room contour ($U = 24$, $p = 0{,}000055$). Verbal mediation of visual stimuli enhanced recall productivity in right-hemisphere lesions and reduced it in left-hemisphere lesions. The Blind Clock, Object Images, and Geometric Figures and Symbols in Spatial Relations tasks showed no significant group differences. The findings are consistent with existing literature.

Conclusions

1. Key parameters for assessing visuospatial memory have been identified: the availability of verbal mediation of visual stimuli, the accuracy of spatial element placement in recall, and copying strategy. In left-hemisphere lesions, verbal mediation reduces recall productivity, and elaboration of detail is impaired against a preserved global outline. In right-hemisphere lesions, verbal mediation helps compensate for the deficit; however, the global organization of the figure is disrupted: central coherence and image contour are lost, and a part-to-whole copying and recall strategy predominates.
2. The Rey–Taylor Complex Figure, geometric figure recall, and room floor plan tasks proved most sensitive to the lateralization of the focal brain lesion in the assessment of visuospatial memory.
3. The Blind Clock, Object Images, and Geometric Figures and Symbols in Spatial Relations tasks demonstrated no significant differentiating capacity.

Acknowledgments

The author thanks the project's scientific director, M.V. Kalantarova, for her assistance in collecting data for the study.

References

1. Balashova E.Yu., Kovyazina M.S. Neuropsychological diagnostics: questions and answers. Moscow: Genezis, 2024. 240 p.
2. Morozova M.A., Potanin S.S., Beniashvili A.G. et al. Validation of the Russian version of the Hospital Anxiety and Depression Scale in the general population. Preventive Medicine. 2023;26(4):7–14. DOI: 10.17116/profmed2023260417
3. Smernitskaya E.G. Luria-90: experience with A.R. Luria's methods. Moscow, 1990.
4. Khokhlov N.A., Serdyuk A.E. Quantitative performance scores on the Taylor Complex Figure in children aged 4–17. National Psychological Journal. 2019. DOI: 10.11621/npj.2019.0109
5. Folstein M.F., Folstein S.E., McHugh P.R. "Mini-mental state." A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. Journal of Psychiatric Research. 1975. DOI: 10.1016/0022–3956(75)90026–6

Изменения тета-мощности при формировании и консолидации памяти о конфигурации

Позняк Л.А.
лаборант-исследователь
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/ 0009-0001-1671-0264
e-mail: tobeandnottobe@yandex.ru

Пульцина К.И.
научный сотрудник, к. психол. н.
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0777-1122
e-mail: lewiscarroll65@gmail.com

Чернова И.О.
студент,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ira.chernova.03@inbox.ru

Чернышев Б.В.
руководитель МЭГ-центра, к. б. н.
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8267-3916
e-mail: prokofyevao@mgppu.ru

Ключевые слова: ассоциативное научение; конфигурационный процессинг; консолидация памяти; магнитоэнцефалография

Введение

Данная работа исследует нейрофизиологические особенности формирования памятного следа в условиях мультмодальной задачи позитивного паттернинга (A1V1+, A1-, V1-). Суть задачи состоит в том, чтобы запомнить, что комплексный стимул ассоциирован с подкреплением, в то время как составляющие его элементы – нет. Так как вывод о наличии подкрепления комплексного стимула не может быть сделан на основании информации об отдельных элементах, мы можем предположить формирование ассоциативной связи между подкреплением и единой комплексной репрезентацией стимулов (т. е. конфигурацией).

Конфигурационный процессинг имеет ряд нейрофизиологических особенностей. Прежде всего это неоднократно показанное вовлечение гиппокампа [2,4], а также специфическая активация отдельных

областей неокортекса, которая выявлялась как в фМРТ исследованиях [4], так и электрофизиологических (М/ЭЭГ) работах [1,3].

Несмотря на предположения о роли конфигурационного процессинга в развитии тревожных расстройств и посттравматического стрессового расстройства, некоторые аспекты, связанные с формированием памяти на конфигурационный стимул остаются недостаточно изучены. Так, неяснымы остаются механизмы консолидации таких воспоминаний. Согласно стандартной теории консолидации (СТК, standart consolidation theory, SCT), изначально гиппокамп-зависимый след памяти, со временем переносится в неокортекс, который представляется хранилищем долговременной памяти. При этом предполагается, что каждый памятный след проходит через единый, универсальный процесс консолидации. Однако более поздние теоретические подходы допускают возможность различных сценариев в зависимости от характеристик самого воспоминания [5]. Таким образом, нельзя исключать существования специфических особенностей консолидации памяти о конфигурационном стимуле.

В нашем предыдущем исследовании конфигурационное обучение сопровождалось усилением ранней тета-синхронизации в левой фронто-теменно-височной сети [1]. Настоящее же исследование подтверждает описанный ранее результат на расширенной выборке; а также включает в анализ данные отсроченного тестирования, с целью выяснить, сохраняется ли специфика нервного ответа на конфигурационный стимул после семидневной консолидации памяти.

Методы

В исследовании приняли участие 37 здоровых добровольцев в возрасте от 18 до 42 лет. Эксперимент включал предъявление шести стимулов в псевдорандомном порядке: двух слуховых (A1, A2) (Рис. 1Б), двух зрительных (V1, V2) (Рис. 1А) и двух аудиовизуальных (A1V1, A2V2). В качестве подкрепления использовалась слабая электрокожная стимуляция. Исследование проводилось в два этапа с интервалом в семь дней.

Были сформированы четыре контрбалансировочные группы. В конфигурационном задании подкреплялся только комплексный стимул (A1V1+), тогда как его компоненты (A1-, V1-) – нет. В элементном условии подкреплялся один простой стимул (A2+), а комплексный стимул (A2V2-) и второй элемент комплекса (V2-) – нет. Мощность тета-диапазона (4–7 Гц) с фиксированным числом циклов (n = 3) рассчитывалась после локализации источников мозговой активности с помощью метода sLORETA. Значения тета-мощности были получены для каждого

лейбла коры, определенного в атласе HCP-MMP1. В дальнейшем статистическом анализе использовали среднее значения сигнала от 0 до 400 мс, предварительно скорректированного относительно базовой линии. Для оценки достоверности различий использовались линейные модели со смешанными эффектами (пакет lme4 в R). Области интереса определялись на основе значимого (с учетом поправки на множественные сравнения) взаимодействия факторов тип стимула и наличие подкрепления, что позволило изолировать эффекты конфигурационного научения. После для каждой ROI была построена отдельная модель, включающая стимул (A2+, V2-, A2V2-, A1-, V1-, A1V1+) и день эксперимента в качестве факторов. Для оценки статистических различий в попарных сравнениях использовался post hoc тест Тьюки.

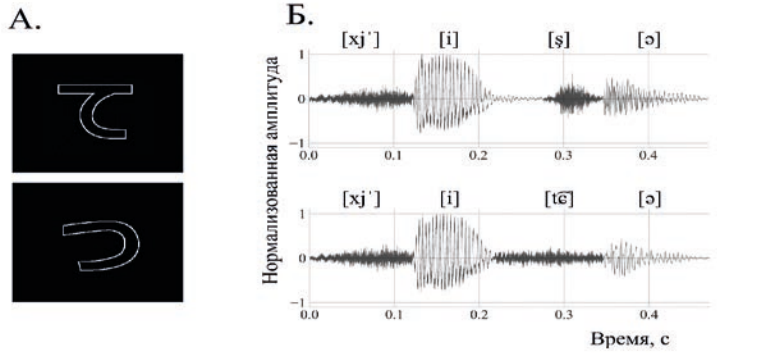


Рис. 1. А. Зрительные стимулы. Б. Слуховые стимулы.

Результаты

Об успешном запоминании стимульного материала свидетельствуют высокий процент правильных ответов (Рис. 2А) и антиципаторная реакция КГР (Рис. 2Б). В первый день были выявлены области неаддитивного процесинга в ряде областей коры, включая теменную, медиальную и латеральную височные и префронтальную коры (Рис. 2В). Предъявление подкрепляемого комплекса (A1V1+) сопровождалось увеличением мощности тета-синхронизации в областях интереса по сравнению с неподкрепляемым комплексом (A2V2-). Стимулы, составляющие подкрепляемый комплекс вызывали большую тета-мощность, чем отдельные подкрепляемые элементы той же модальности (Рис. 2Г). После семидневной консолидации памяти конфигурационный паттерн активности пропадал на фоне общего увеличения мощности тета-синхронизаций,

которое проявилось для комплексных стимулов вне зависимости от подкрепления, а также для подкрепляемых элементов (Рис. 2Д).

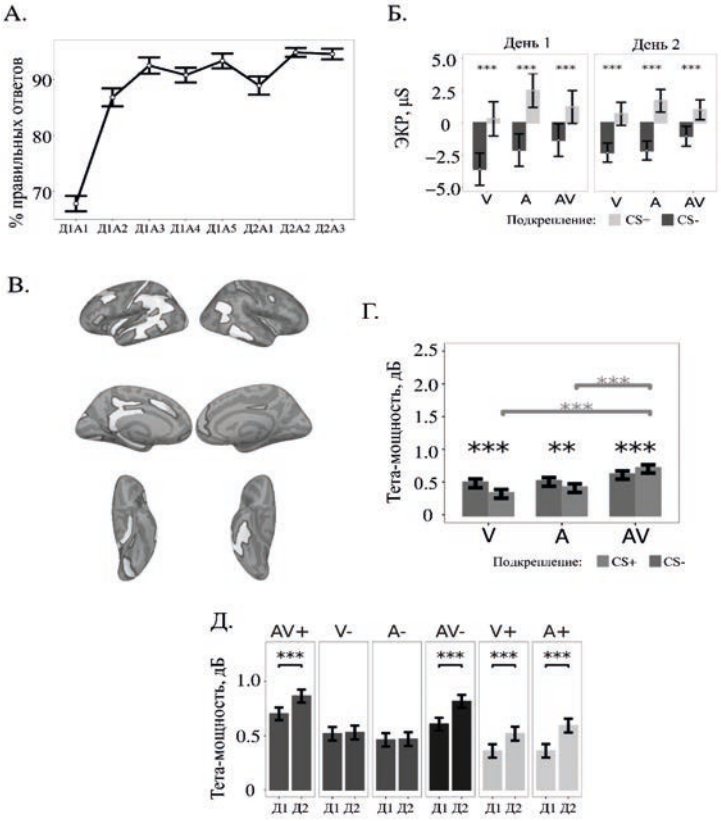


*Рис. 2. А. Кривая обучения. Б. Электродермальная активность (ЭКР). В. Области интереса. Г-Д. Усредненная тета-мощность в областях интереса. Г. Сравнение групп стимулов в первый экспериментальный день. Д. Сравнение двух экспериментальных дней. Усы показывают с тандартную ошибку между участниками. ** – p<.01; *** – p<.001.*

Обсуждение и выводы

Выбор областей интереса (ROIs) основывался на выявлении значимого взаимодействия между типом стимула и фактором подкрепления, с целью идентификации областей коры головного мозга, демонстрирующих специфическую реакцию на подкрепляемый конфигурационный стимул.

Увеличение выборки испытуемых уточнило локализацию областей конфигурационного процессинга, а кроме того, выявило эффект повышения тета-мощности в ответ на неподкрепляемый элемент подкрепляемого комплекса (Рис. 2Г). Полученные ROI сопоставимы с ранее представленными данными [1], а также работами других авторов [3, 4] что свидетельствует о воспроизводимости наблюдаемых эффектов.

Общий тренд к увеличению тета-мощности на второй экспериментальный день согласуется с представлениями об усилении роли неокортекса в хранении воспоминаний после периода консолидации. Кроме того, после периода консолидации памяти исчезли области, показывающие специфическую реакцию на конфигурационный стимул, что говорит о реорганизации хранения памятных следов. Таким образом, специфический ответ, выраженный в повышении мощности тета-синхронизации и проявляющийся как для элементных, так и для комплексных стимулов, составляющих конфигурационную задачу при рассмотрении отдельных стимулов, исчезает после периода консолидации.

Благодарности. Исследование выполнено на Уникальной научной установке «Центр нейрокогнитивных исследований (МЭГ-центр)» МГППУ.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (грант № 23-78-00010).

Литература

1. Chernyshev B.V., Pozniak L.A., Pultsina K.I., Prokofyev A.O., Kruychkova A. G., Ushakov V. L. Theta power increases during intermodal configural learning: A possible mechanism for establishing network communication during stimulus encoding and feature binding // Cognitive Systems Research. 2025. Vol. 94. P. 1–15. DOI:10.1016/j.cogsys.2025.101415
2. Duncan K., Doll B.B., Daw N.D., Shohamy D. More than the sum of its parts: A role for the hippocampus in configural reinforcement learning // Neuron. 2018. Vol. 98. № 3. P. 645–657. DOI:10.1016/j.neuron.2018.03.042
3. Meltzer J.A., Fonzo G.A., Constable R.T. Transverse patterning dissociates human EEG theta power and hippocampal BOLD activation // Psychophysiology. 2009. Vol. 46. № 1. P. 153–162. DOI:10.1111/j.1469–8986.2008.00719.x
4. Stout D.M., Glenn D.E., Acheson D.T., Simmons A.N., Risbrough V. B. Characterizing the neural circuitry associated with configural threat learning // Brain Research. 2019. Vol. 1719. DOI:10.1016/j.brainres.2019.06.003
5. Winocur G., Moscovitch M., Bontempi B. Memory formation and long-term retention in humans and animals: Convergence towards a transformation account of hippocampal-neocortical interactions // Neuropsychologia. 2010. Vol. 48. № 8. P. 2339–2356. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2010.04.016

Theta power change during configural learning and memory consolidation

Pozniak L.A.
lab assistant
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/ 0009-0001-1671-0264
e-mail: tobeandnottobe@yandex.ru

Pultsina K.I.
research fellow, Phd
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0777-1122
e-mail: lewiscarroll65@gmail.com

Chernova I.O.
student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: ira.chernova.03@inbox.ru

Chernyshev B.V.
head of the MEG Center, Phd
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8267-3916
e-mail: prokofyevao@mgppu.ru

Keywords: associative learning; configural processing; memory consolidation; magnetoencephalography

Нейронные корреляты стратегий вероятностного обучения у подростков и взрослых: МЭГ-исследование

Пульцина К.И.
Научный сотрудник, к.пс.н
МЭГ-центр, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация

Козунова Г.Л.
Старший научный сотрудник, к.пс.н
МЭГ-центр, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация

Чернышев Б.В.
Руководитель МЭГ-Центра, к.б.н.
МЭГ-центр, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация

Дуракова К.В.
магистрант,
МЭГ-центр, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация

Строганова Т.А.
Ведущий научный сотрудник, д.б.н.
МЭГ-центр, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация

Введение. Принятие решений в условиях неопределённости исхода опирается на способность извлекать статистические закономерности из прошлого опыта. Экспериментальной моделью этого процесса служит обучение методом проб и ошибок с вероятностной обратной связью, в котором описаны две стратегии: реактивная тактика (Win-Stay/Lose-Shift), определяемая лишь последним исходом, и стратегия вероятностного прогнозирования (фильтр Калмана), интегрирующая всю историю подкреплений [1]. Подростки в таких задачах демонстрируют выраженный дефицит оптимального выбора [1, 4], однако остаётся неясным, обусловлен ли он незрелостью самого механизма формирования вероятностной модели среды или недостаточностью проактивного контроля, обеспечивающего согласование поведения с уже имеющимся прогнозом [2].

Цель. Для того, чтобы прояснить нейрокогнитивный механизм субоптимального поведения подростков в стабильной вероятностной

среде, мы проанализировали глубину подавления альфа-бета осцилляций в двух временных интервалах: непосредственно перед совершением вероятностного выбора и при предъявлении обратной связи о его исходе. Этот диапазон частот был выбран ввиду того, что его подавление считается маркером интенсивности обработки входящей информации и обновления прагматической модели.

Методы. В исследовании приняли участие 65 взрослых и 39 подростков в возрасте от 12 до 15 лет, выполнявших задачу двухальтернативного выбора с вероятностью денежного вознаграждения 70% и 30%. На каждой пробе участник выбирал один из двух стимулов и получал обратную связь (денежный выигрыш/проигрыш). Стратегия обучения для каждого участника определялась индивидуально методом подбора вычислительных моделей с использованием байесовского сравнения моделей (AIC). МЭГ регистрировалась с помощью системы Elekta Neuromag. В период принятия решения анализировались мощность в диапазоне альфа и бета (10–29 Гц). В период предъявления обратной связи альфа и фазовая связность (phase-locked value, PLV) тета ритма (4–8 Гц). Статистический анализ проводился с помощью линейных смешанных моделей с факторами стратегия × тип выбора × группа и случайными эффектами по участникам; множественные сравнения корректировались методом FDR.

Результаты. *Стратегия обучения и время реакции*. В выборке взрослых 43 участника (66%) были классифицированы вычислительной моделью как использующие стратегию вероятностного прогнозирования. В то время как в группе подростков эту стратегию использовали лишь 15 человек (33%). Независимо от возрастной группы эти участники со стратегией вероятностного прогнозирования значимо удлиняли время реакции при выборе стимула с меньшей вероятностью выигрыша (DA) по сравнению с прогностически выгодным стимулом (AD). У участников, использовавших реактивную тактику Win-Stay/Lose-shift, время выбора не зависело от вероятностного прогноза (Рисунок 1А). Это наблюдение верифицирует корректность классифицирующей модели, так как удлинение ВР свидетельствует о внутреннем конфликте между поведением и внутренней прагматической моделью, который возможен лишь при ее наличии [1].

Альфа/Бета активность в период принятия решения. У взрослых, принимавших решения на основе вероятностного прогноза, наблюдалась значимо более глубокое подавление α - β -осцилляций (10–29 Гц) при невыгодном выборе (DA) в поясной коре, височно-теменном узле и затылочных областях, чем при заведомо выгодном (AD) (Рисунок 1Б). Эти данные согласуются с ролью α - β -осцилляций в поддержании

и обновлении ценностных представлений [5]. У взрослых с реактивной тактикой, как и у подростков независимо от модели обучения, значимых различий в мощности α - β -осцилляций при выборе выгодного и невыгодного стимула не было. Это указывает на отсутствие проактивного конфликта в момент принятия субоптимального решения [5]. Отсутствие этого нейрокогнитивного механизма даже у тех подростков, которые использовали стратегию вероятностного прогнозирования и на уровне поведения не уступали взрослым, свидетельствует о его возрастной незрелости.

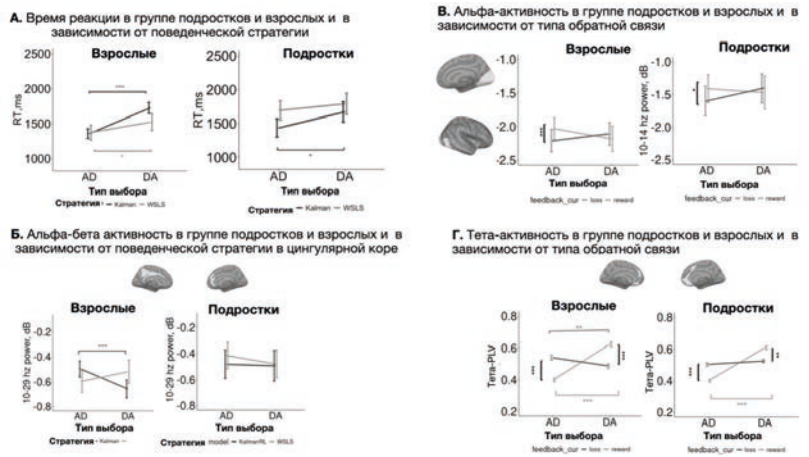


Рис. 1. Поведенческие и нейрофизиологические показатели в группах взрослых и подростков в зависимости от поведенческой стратегии и типа обратной связи. А. Время реакции при выгодном (AD) и невыгодном (DA) выборе у взрослых и подростков в зависимости от стратегии обучения Б. Мощность α - β осцилляций (10–29 Гц) в цингулярной коре при AD и DA выборах в зависимости от стратегии. В. Мощность альфа-осцилляций (10–14 Гц) при AD и DA выборах в зависимости от типа обратной связи (вознаграждение/потеря) Г. Тета-PLV (4–8 Гц) при AD и DA выборах в зависимости от типа обратной связи.

Альфа-активность и тета-синхронизация при обработке обратной связи. В период предъявления обратной связи была выявлена диссоциация двух этапов обработки исхода. На этапе детекции ошибки предсказания тета-PLV (4–8 Гц) в цингулярно-фронтальных областях показала сопоставимый паттерн в группах подростков и взрослых (Рисунок 1Г): максимальная синхронизация наблюдалась при вознаграждении после невыгодного выбора (DA-вознаграждение), что согласуется с кодированием положительной ошибки предсказания [3]. Представленность

этого паттерна у подростков свидетельствует о том, что механизм обновления модели среды у них вполне сформирован. На этапе оценки и интеграции исхода α-супрессия (10–14 Гц) демонстрировала сходный качественный паттерн в обеих группах: потеря после выгодного выбора (AD-потеря) вызывала значимую α-супрессию в темпоро-париетальных областях у взрослых и подростков, отражая усиленную обработку неожиданного негативного исхода (Рисунок 1B). Однако у подростков общая величина супрессии была значимо меньше, чем у взрослых, независимо от типа выбора и валентности исхода. Сниженная α-супрессия при сохранной тета-синхронизации указывает на то, что подростки детектируют ошибку предсказания сопоставимо со взрослыми, однако в меньшей степени вовлеченности в последующую детальную оценку и интеграцию исхода в текущую модель среды [1, 5].

Заключение. Полученные данные указывают на диссоциацию между вероятностной моделью среды и её проактивным использованием для контроля поведения в подростковом возрасте. Сопоставимый уровень тета-синхронизации у подростков и взрослых свидетельствует о том, что подростки формируют и обновляют внутреннюю модель среды. Однако отсутствие дифференциальной супрессии при выгодном и невыгодном выборе и сниженная альфа-супрессия при обработке обратной связи у подростков говорят о том, что их внутренняя модель функционирует реактивно и не порождает внутреннего проспективного конфликта в случае принятия невыгодного решения [2,4]. Переход от реактивного к проактивному использованию внутренней модели — с опорой на интегрированную историю исходов — может являться одним из ключевых аспектов созревания систем принятия решений в период от подросткового возраста к взрослости.

Литература

1. Palminteri, S. The computational development of reinforcement learning during adolescence / S. Palminteri, E.J. Kilford, G. Coricelli, S.-J. Blakemore // PLoS Computational Biology. – 2016. – Vol. 12, № 6. – P. e1004953.
2. Andrews-Hanna, J.R. Cognitive control in adolescence: neural underpinnings and relation to self-report behaviors / J.R. Andrews-Hanna, K.L. Mackiewicz Seghete, E. D. Claus [et al.] // PLoS ONE. – 2011. – Vol. 6, № 6. – P. e21598.
3. Cavanagh, J.F. Frontal theta links prediction errors to behavioral adaptation in reinforcement learning / J.F. Cavanagh, M.J. Frank, T.J. Klein, J.J.B. Allen // NeuroImage. – 2010. – Vol. 49, № 4. – P. 3198–3209.

4. Xia, L. Modeling changes in probabilistic reinforcement learning during adolescence / L. Xia, S. L. Master, M. K. Eckstein [et al.] // PLoS Computational Biology. – 2021. – Vol. 17, № 7. – P. e1008524.
5. Griffiths, B. J. Alpha/beta power decreases track the fidelity of stimulus-specific information / B. J. Griffiths, S. D. Mayhew, K. J. Mullinger [et al.] // eLife. – 2019. – Vol. 8. – P. e49562.

Взаимосвязь улучшения когнитивных функций у взрослых с изучением восточных иероглифических языков (на примере японского языка)

Порохина А.Н.
студент
Московский институт психоанализа (МИП)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: angelinaporohina@rambler.ru

Сорокин Д.А.
студент
Московский институт психоанализа (МИП)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Ключевые слова: нейролингвистика, улучшение когнитивных функций, японский язык

Научная новизна данной работы заключается в том, что в современной нейропсихологии, нейробиологии, а также нейролингвистике и смежных когнитивных науках вопрос улучшения когнитивных функций у здоровых людей посредством изучения в качестве хобби восточных иероглифических языков практически ни разу не был рассмотрен. Тем не менее, в силу ряда факторов, данный вопрос является чрезвычайно актуальным в современном российском обществе и психологической науке. Среди этих факторов – рост популярности азиатской культуры в мире и стране, повышенный интерес людей к психологии, развитию мышления и ментальному здоровью. Сюда же входит такой важный вопрос, как активное долголетие и его обеспечение. Также немаловажным фактором является то, что людям необходима та или иная позитивная стратегия совладания в кризисные времена. Рассматриваемая проблема заключается во взаимосвязи изучения с нуля иероглифического языка с улучшением предварительно измеренных посредством нейропсихологического исследования высших психических функций. Среди методов эмпирического исследования в данной работе применялись метод эксперимента, сравнения и измерения. Среди методов теоретического познания в работе применялись анализ литературы и источников в сети Интернет по когнитивным нейронаукам, лингвистике, биологии и педагогике, а также обобщение информации. В ходе двухнедельного эксперимента было выявлено улучшение предвраительно измеренных через нейропсихологическое обследование высших психических функций у здоровых респондентов.

Таблица результатов комплексного нейропсихологического обследования до и после изучения стимульного материала по японскому языку на уровень A1-A2

Количество респондентов	Результат до изучения стимульного материала	Результат после изучения стимульного материала
8 респондентов из 15-ти	«Хорошо»	«Хорошо» с улучшением балла (7 из 8-ми, у одного из респондентов без изменений)
«1 респондент из 15-ти	«Плохо»	«Хорошо»
1 респондент из 15-ти	«Очень плохо»	«Хорошо»
5 респондентов из 15-ти	«Очень хорошо»	Неизменный результат

Финансирование. Данный проект не получал никакого финансирования

Литература

1. Беккер, И.М. Детская психиатрия / И. М. Беккер. – Санкт-Петербург, «Наука и техника», 2022, 336 стр.
2. Беккер, И. М. Психиатрия. Кто чем болен и что с этим делать / И.М. Беккер. – Санкт-Петербург, «Наука и техника», 2022, 336 стр.
3. Дубынин, В.А. Мозг и его потребности / В.А. Дубынин. – Москва, Бомбора, 2024, 448 стр.
4. Дьяконов, О. Японский – это не страшно / О. Дьяконов. – Москва, Эксмо, 2018, 304 стр.
5. Маслов, Ю.М. Языкознание / Ю. М. Маслов. – [Место издания не указано]: [Издательство не указано], [Год издания не указан]. – [Объём не указан] с.
6. Менделевич, [И.О.] Психиатрия / [И.О.] Менделевич. – Ростов-на-Дону, Феникс, 2024, 403 стр.
7. Старшенбаум, Г.В. Полный курс начинающего психолога / Г.В. Старшенбаум. – Москва, АСТ. Год издания: 2021, 543
8. Талышханов, А. Путь бесхвостой птички / А. Талышханов.Москва, Саппорт СТ, 2007, 94
9. Талышханов, А. Строим башню годзюон / А. Талышханов. Москва, Саппорт СТ, 2007, 94 стр.
10. Хомская, Е.Д. Нейропсихология / Е.Д. Хомская. Москва и др. Питер, 2003 (3-е изд., перераб. и доп.); 2011 (4-е изд.). 495 с. (2003 г.); 496 с. (2011 г.).
11. Шамов, Д. Японский язык. Популярный иллюстрированный самоучитель / Д. Шамов. Москва, АСТ, 128.
12. Якутенко, И.И. Воля и самоконтроль / И.И. Якутенко. Альпина, Альпина-Нонфикшн. 2018, 456.
13. Сапольски, Р. Биология добра и зла. Как наука объясняет наши поступки / Р. Сапольски; пер. с англ. – Альпина-Нонфикшн, 2019, 766.
14. Шацберг, А. Психофармакология / А. Шацберг; пер. с англ. «Медпресс информ», 2025, 672.
15. Bernabe, M. Japanese in Mangaland: in 3 vol. / M. Bernabe.
16. Суюнбаева, А.Ж. Знаковый характер языка: естественные и искусственные языки / А.Ж. Суюнбаева. – Текст: электронный // КиберЛенинка. – URL: (дата обращения: 2025.12.30).

17. Как появился язык эсперанто. – Текст: электронный // Журнал «Грамота». – URL: (дата обращения:: (дата обращения: 2025.12.30).
18. Лингвистический промискуитет. Как скрещиваются языки. – Текст: электронный // Пикабу. – URL: (дата обращения:: (дата обращения: 2025.12.30).
19. Шампанесики заказывай! Русско-китайский пиджин, или кяхтинский язык. – Текст: электронный // Магазета. – URL: (дата обращения:: (дата обращения: 2025.12.30).

The connection between cognitive function improvement with learinng East-Asian hyeroglyphical languages (with Japanese taken as example)

Porokhina A.N.
Bachelor srudent
Moskow Institute os Psychoanalysis
Moskow, Russian Federation
e-mail: angelinaporohina@rambler.ru

Sorokin D.A.
Bachelor srudent
Moskow Institute os Psychoanalysis
Moskow, Russian Federation

Keywords: neurolingvistics, cognitive function improvement, Japanese language

Аугментация выборки с помощью генеративной модели для обучения классификатора интерфейса мозг-компьютер на основе представления движений

Четкин Е.И.
младший научный сотрудник
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9820-5305
e-mail: yegor-100@mail.ru

Бердышев Д.А.
младший научный сотрудник
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-4484-3853
e-mail: danberdyshev@gmail.com

Ключевые слова: машинное обучение, нейронные сети, ИМК, генеративные модели.

Введение

Одной из проблем в существующих наборах данных является их небольшой объём. Кроме того, к недостаткам данных электроэнцефалографии (ЭЭГ) можно отнести высокую вариативность данных, как между испытуемыми, так и внутри одной сессии для одного испытуемого. Также низкое отношение сигнал-шум является недостатком в природе данных ЭЭГ. Сложность сбора данных также является причиной небольшого объёма наборов данных [1].

Поскольку увеличение обучающей выборки положительно влияет на обобщающую способность классификаторов данных ЭЭГ, применение генеративных моделей для аугментации обучающего набора данных может улучшить работу классификаторов данных ЭЭГ. Однако, для решения задачи классификации модели необходимо условие на класс. Более ранние работы рассматривали в качестве данных для обуславливания различные спектрограммы, например мел-спектрограмму [2]. В отличие от предыдущих исследований, генеративная модель, представленная в данной работе, использует обусловливание меткой класса, что может позволить более эффективно аугментировать исходный набор данных, в том числе, сглаживать дисбаланс классов в обучающей выборке.

Данная работа рассматривает влияние аугментации обучающей выборки синтетическими ЭЭГ-подобными данными на точность классификации данных ЭЭГ в парадигме воображения движений в задаче мультиклассовой классификации.

Методы

Для генерации синтетических данных была использована модифицированная версия диффузионной модели UnconditionalWaveGrad [3] с добавлением условия на класс. В качестве классификатора была использована байесова версия классификатора EEGNet [4], поскольку она проявила себя лучше детерминистических аналогов. В качестве набора данных был использован набор BCI IV 2a [5].

Методика эксперимента заключалась в добавлении к обучающему набору данных различного количества синтетических данных. Метрикой качества работы классификатора являлась доля верно классифицированных образцов на тестовом наборе данных.

Результаты и обсуждение

Общий результат эксперимента приведен на рис. 1.

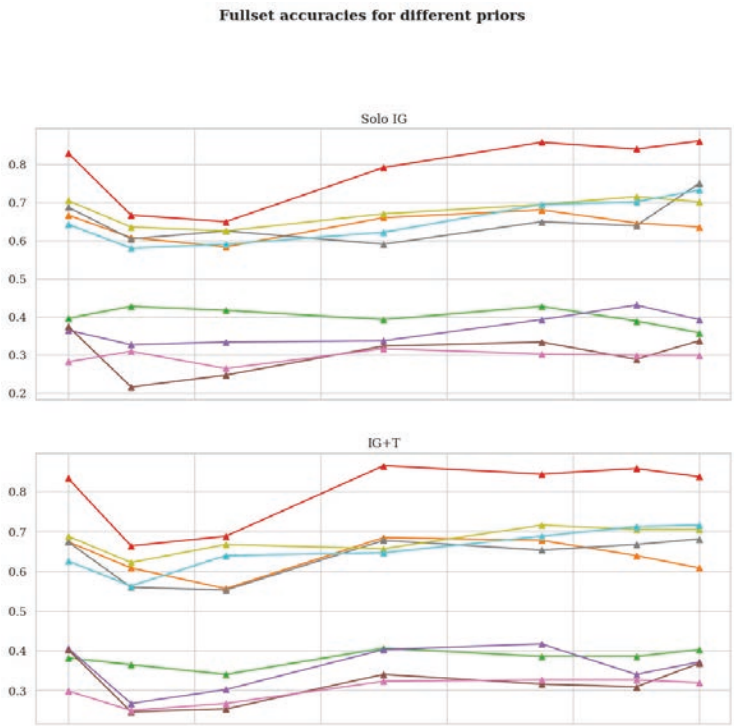


Рис. 1. Влияние различных долей синтетических данных в обучающей выборке на точность классификации на тестовой выборке

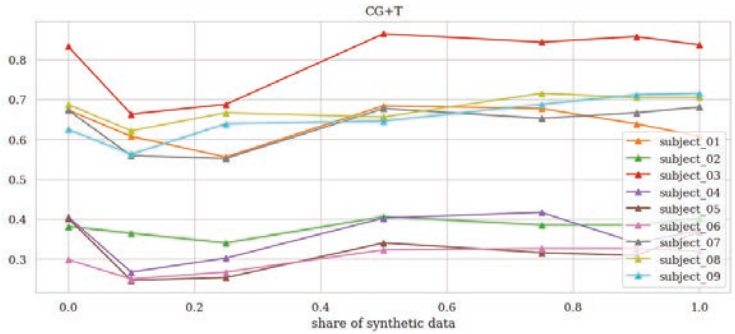


Рис. 1. Влияние различных долей синтетических данных в обучающей выборке на точность классификации на тестовой выборке

Из результатов эксперимента видно, что применение синтетических данных на этапе обучения может давать прирост в качестве классификации обученного таким образом классификатора. Однако, по результатам эксперимента так же явно видно, что наиболее эффективная доля синтетических данных не одинакова между субъектами. Дизайн нынешнего эксперимента не позволяет в полной мере продемонстрировать эффективность применения различной доли аугментированных данных для различных субъектов, в силу отсутствия валидационной выборки для подбора данного параметра. Изучение подхода, связанного с подбором наиболее эффективной доли аугментированных данных, следует провести в ходе дальнейших экспериментов.

Заключение

Применение синтетических данных, сгенерированных предложенной диффузионной моделью, в тренировочной выборке для классификатора может улучшать качество классификации. Однако, на данный момент нельзя с уверенностью сказать, что применение синтетических данных приводит к улучшению работы классификатора в среднем, поскольку доля аугментированных данных является параметром, зависящим от испытуемого. Проведение экспериментов для дальнейшего изучения данного феномена является целью дальнейшей работы.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в исследовании научного руководителя проекта С. Л. Шишкина.

Литература

1. Keutayeva A., Abibullaev B., Data constraints and performance optimization for Transformer-Based models in EEG-based Brain-computer

interfaces: a survey // IEEE Access. 2024. Vol. 12. P. 62628–62647. DOI: 10.1109/ACCESS.2024.3394696.
2. Soingern N., et al. Data Augmentation for EEG Motor Imagery Classification Using Diffusion Model. // Data science and Artificial Intelligence. 2023. Vol 1942. DOI:10.1007/978-981-99-7969-1_9
3. Chetkin E., Kozyrsky B., Shishkin S., Unconditional EEG Synthesis Based on Diffusion Models for Sound Generation// 2024 IEEE International Multi-Conference on Engineering, Computer and Information Sciences (SIBIRCON), Novosibirsk, Russian Federation. P. 416–420. DOI:10.1109/SIBIRCON63777.2024.10758527
4. Chetkin E., Shishkin S., Kozyrsky B., Bayesian Opportunities for Brain–Computer Interfaces: Enhancement of the Existing Classification Algorithms and Out-of-Domain Detection. // Algorithms. 2023. Vol. 16. № 9. P. 429. DOI: 10.3390/a16090429
5. Brunner C. et al., BCI Competition 2008–Graz data set A // Inst. Knowl. Discov. Lab. Brain-Comput. Interfaces Graz Univ. Technol. 2008. Vol. 16. P. 1–6.

Augmentation of the train set for motor imagery classifier for brain-computer interface using a generative model

Chetkin E.I.
junior reseacher
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9820-5305
e-mail: ivanov@yandex.ru

Berdyshev D.A.
junior researcher
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-4484-3853
e-mail: danberdyshev@gmail.com

Keywords: Machine Learning, Neural Networks, BCI, Generative Models

Сравнение квазидвижений и кинестетического представления движений при управлении экзоскелетами кистей рук: валидация на здоровых испытуемых для целей нейрореабилитации

Яшин А.С.
научный сотрудник
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3950-5754
e-mail: yashinas@mgppu.ru

Габузов Г.Г.
инженер,
ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н.И. Пирогова Минздрава России
(Пироговский Университет), г. Москва, Российская Федерация

Лукьянов Е.С.
младший научный сотрудник
ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н.И. Пирогова Минздрава России
(Пироговский Университет), г. Москва, Российская Федерация

Шевцова Ю.Г.
младший научный сотрудник
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

Ключевые слова: интерфейс мозг-компьютер, квазидвижения, представление движений, нейрореабилитация, экзоскелет, кинестетическая обратная связь

Введение

Кинестетическое представление движения (ПД) перспективно для постинсультной реабилитации с помощью интерфейса мозг-компьютер (ИМК), но оно редко применяется в клинике из-за сложности обучения [1, 2]. Более естественной альтернативой могут быть попытки движения, однако они могут сопровождаться нежелательными побочными эффектами у пациентов [3, 4].

Квазидвижения (КД) – минимизированные попытки движения без явного движения и регистрируемой ЭМГ-активности [5] – могут быть компромиссным вариантом. Они также вызывают выраженные ЭЭГ-эффекты [5, 6]. В настоящем исследовании мы впервые оценили возможность онлайн-управления экзоскелетом кисти с помощью ИМК на основе КД и сравнили этот подход с ПД у здоровых участников.

Методы

Участники. Экспериментальное сравнение КД и ПД было проведено с участием 19 здоровых добровольцев (15 женщин, 4 мужчины; 14 правшей; возраст 19–33 года, медиана = 22 года).

Оборудование и регистрация сигналов. ЭЭГ и ЭМГ регистрировались с частотой 500 Гц с помощью усилителя NVX136. ЭЭГ записывали с 64 электродов по схеме 10–10 (для онлайн-классификации использовались 52 канала; заземление – Fpz), ЭМГ – с двух биполярных каналов на предплечьях; импеданс электродов поддерживали ниже 20 кОм.

Для обеспечения кинестетической обратной связи использовалась система экзоскелетов кисти [7] для обеих рук с двумя степенями свободы и внешним программным управлением (ЭкзоКисть-М; рис. 1А). Экзоскелеты крепились на опорах, расположенных по обе стороны удобного кресла, в котором сидел участник (рис. 1В).



Рис. 1. (слева) Фиксация кисти в экзоскелете кисти; (справа) экспериментальное кресло с экзоскелетами кисти, установленными по обеим сторонам

После наложения электродов участники проходили тренировку в задачах квазидвижений (КД) и кинестетического представления движения (ПД). Основная часть эксперимента включала три рандомизированных условия – КД, ПД и пассивное движение – по две сессии примерно по 6 минут; после каждой сессии заполнялся опросник.

Каждая сессия состояла из четырех блоков по восемь проб: первый блок использовали для обучения классификатора, в остальных выполнялась онлайн-работа ИМК. В пробах участники либо отдыхали, либо

взаимодействовали с левым или правым экзоскелетом; тип и фаза пробы задавались визуальными стрелками, где синий цвет обозначал подготовку (2 с), а зеленый – выполнение (9 с).



Рис. 2. Визуальные сигналы в виде стрелок, использовавшиеся в ходе сессий. (А) синяя стрелка, обозначающая подготовку к выполнению задачи левой рукой; (В) зеленая стрелка, обозначающая активное выполнение задачи; (С) подсветка круга, указывающая на успешную классификацию ИМК

Во время онлайн-блоков успешная классификация вызывала раскрытие соответствующего экзоскелета; скорость раскрытия зависела от вероятности целевого класса. Дополнительно предъявлялась зрительная обратная связь в виде круга, яркость которого отражала уверенность классификатора, а мышечную активность контролировалась по ЭМГ.

Классификация ЭЭГ выполнялась с использованием Common Spatial Pattern (CSP) и регуляризованного линейного дискриминантного анализа (shrinkage LDA). Для каждой пары классов отбирали по четыре CSP-компонента на основе отношения дисперсий, после чего логарифмы дисперсий этих компонентов, рассчитанные в окнах по 1 с со сдвигом 250 мс, использовали как признаки; классификатор обновлялся после каждого блока, а в онлайн-режиме работал на тех же окнах.

На протяжении эксперимента участники заполняли ряд опросников. После каждой сессии в условиях КД и ПД участники оценивали несколько шкальных пунктов. По шкале от 0 до 1 они оценивали успешность выполнения задачи, трудность, степень отслеживания мышечного напряжения, совместимость задачи с управлением ИМК, а также ощущение контроля над движениями левого и правого экзоскелетов. В конце эксперимента участники также заполняли сравнительные шкальные пункты, напрямую сравнивая успешность управления, комфорт и совместимость задачи с управлением ИМК в двух режимах. Кроме того, они давали развернутые открытые ответы, описывая предпочитаемое условие и воспринимаемые преимущества двух условий управления.

Результаты

Точность классификации. Средняя точность трехклассовой ЭЭГ-классификации была сходной для КД и ПД: для ПД – 0,49 ± 0,10 в Сессии 1 и 0,50 ± 0,09 в Сессии 2, для КД – 0,49 ± 0,10 и 0,54 ± 0,10 соответственно. ANOVA с повторными измерениями не выявил значимых эффектов Условия, $F(1,18) = 3,14$, $p = 0,09$, Сессии, $F(1,18) = 3,64$, $p = 0,07$, и их взаимодействия, $F(1,18) = 1,88$, $p = 0,19$.

Опросники. Для успешности выполнения задачи не было эффекта Условия, $F(1,18) = 0,49$, $p = 0,49$, и взаимодействия, $F(1,18) = 0,00$, $p = 0,95$, но был эффект Сессии, $F(1,18) = 6,29$, $p = 0,02$; аналогично для трудности: Условие, $F(1,18) = 0,16$, $p = 0,69$; взаимодействие, $F(1,18) = 0,00$, $p = 0,98$; Сессия, $F(1,18) = 6,66$, $p = 0,02$. Для контроля мышечного напряжения выявлен эффект Условия, $F(1,18) = 7,88$, $p = 0,01$, при отсутствии эффекта Сессии, $F(1,18) = 0,84$, $p = 0,37$, и взаимодействия, $F(1,18) = 3,30$, $p = 0,09$; различие между КД и ПД было значимо в Сессии 2, $t(18) = –3,76$, p_{FDR} = 0,006, но не в Сессии 1. Для совместимости задачи с работой экзоскелета значимых эффектов не было: Условие, $F(1,18) = 0,00$, $p = 0,96$; Сессия, $F(1,18) = 0,10$, $p = 0,76$; взаимодействие, $F(1,18) = 0,39$, $p = 0,54$. Для ощущаемого контроля над экзоскелетом также не было значимых эффектов: Условие, $F(1,18) = 0,03$, $p = 0,86$; Сессия, $F(1,18) = 0,73$, $p = 0,41$; взаимодействие, $F(1,18) = 0,02$, $p = 0,90$. Пост-хок-сравнения для успешности и трудности значимыми не были.

Итоговый опросник. Сравнительные оценки двух активных условий не отличались от 0,5 ни по успешности выполнения задачи (0,45 ± 0,31; $t(18) = –0,65$, $p = 0,52$), ни по комфорту (0,47 ± 0,34; $t(18) = –0,42$, $p = 0,68$); по соответствию раскрытию экзоскелетов наблюдался незначимый сдвиг в пользу КД (0,37 ± 0,28; $t(18) = –2,03$, $p = 0,06$). Открытые ответы показали выраженную межиндивидуальную вариативность: КД предпочли 9 участников, ПД – 9, без предпочтения – 1; КД чаще описывались как более легкие ($n = 6$), тогда как ПД – как требующие меньшего контроля мышечного напряжения ($n = 4$).

Обсуждение

В данном исследовании оценивалось, могут ли квазидвижения (КД) обеспечивать управление экзоскелетом кисти в реальном времени и насколько такой контроль сопоставим с кинестетическим представлением движения (ПД) по точности классификации и субъективным оценкам.

Результаты показывают, что у здоровых участников КД обеспечивали в целом сопоставимые с ПД точность онлайн-классификации и субъективный опыт, хотя требовали несколько иного контроля мышечного напряжения. Предпочтения участников разделились почти поровну, что

говорит не о превосходстве КД над ПД, а об их потенциале как дополнительной стратегии в персонализированной ИМК-реабилитации.

Литература

1. Simon C., Bolton D.A.E., Kennedy N.C., Soekadar S.R., Ruddy K.L. Challenges and opportunities for the future of brain-computer interface in neurorehabilitation // Front. Neurosci. 2021. Vol. 15. Art. 699428.
2. Mokienko O.A., Lyukmanov R.Kh., Bobrov P.D., Suponeva N.A., Piradov M.A. Brain-computer interfaces for upper limb motor recovery after stroke: current status and development prospects (review) // Sovrem. Tehnol. Med. 2023. Vol. 15. № 6. P. 63.
3. Blokland Y., Spyrou L., Lerou J., Mourisse J., Scheffer G.J., van Geffen G.J., Farquhar J., Bruhn J. Detection of attempted movement from the EEG during neuromuscular block: proof of principle study in awake volunteers // Sci. Rep. 2015. Vol. 5. Art. 12815.
4. Mansour S., Ang K.K., Nair K.P.S., Phua K.S., Arvaneh M. Efficacy of brain-computer interface and the impact of its design characteristics on poststroke upper-limb rehabilitation: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials // Clin. EEG Neurosci. 2022. Vol. 53. № 1. P. 79–90.
5. Nikulin V.V., Hohlefeld F.U., Jacobs A.M., Curio G. Quasi-movements: a novel motor-cognitive phenomenon // Neuropsychologia. 2008. Vol. 46. № 2. P. 727–742.
6. Vasilyev A.N., Yashin A.S., Shishkin S.L. Quasi-movements and “quasi-quasi-movements”: does residual muscle activation matter? // Life. 2022. Vol. 13. № 2. Art. 303.
7. Frolov A.A., Mokienko O., Lyukmanov R., Biryukova E., Kotov S., Turbina L., Nadareyshvily G., Bushkova Y. Post-stroke rehabilitation training with a motor-imagery-based brain-computer interface (BCI)-controlled hand exoskeleton: a randomized controlled multicenter trial // Front. Neurosci. 2017. Vol. 11. Art. 400.

Comparison of quasi-movements and kinesthetic motor imagery for hand exoskeleton control: validation in healthy participants for neurorehabilitation applications

Yashin A.S.
Research Associate
Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3950-5754
e-mail: yashinas@mgppu.ru

Gabuzov G.G.
Engineer
Pirogov Russian National Research Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation (Pirogov University)
Moscow, Russian Federation

Lukyanov E.S.
Junior Research Associate
Pirogov Russian National Research Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation (Pirogov University)
Moscow, Russian Federation

Shevtsova Y.G.
Junior Research Associate
Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation

Keywords: brain-computer interface, quasi-movements, motor imagery, neurorehabilitation, exoskeleton, kinesthetic feedback

ЧАСТЬ 5.
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Посредничество в урегулировании семейных конфликтов в Дагестане: традиции и преемственность

Абакарова Э.Г.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: navigatorcub@mail.ru

Научный руководитель: – ***Ефремова Н.Н.***
кандидат юридических наук, профессор
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: nadnike@mail.ru

Ключевые слова: Посредничество, семейные конфликты, Дагестан, традиции, адат, маслиат

В условиях трансформации современного общества и изменения традиционных социальных институтов особую актуальность приобретает изучение неформальных практик разрешения конфликтов. В регионах с устойчивыми культурными традициями, таких как Республика Дагестан, значительную роль в урегулировании семейных конфликтов продолжает играть посредничество, основанное на нормах адата и практике маслиата. В то же время наблюдается постепенное изменение данных практик под влиянием урбанизации, индивидуализации и распространения современных правовых и психологических подходов к разрешению конфликтов.

Научная новизна исследования заключается в выявлении соотношения традиционных форм посредничества и элементов восстановительного подхода, а также в анализе трансформации посреднических практик в условиях современного дагестанского общества. Особое внимание уделяется противоречию между традиционной коллективистской моделью урегулирования конфликтов и принципом добровольности участия сторон. В какой степени традиционные формы посредничества в Дагестане сохраняют свою эффективность

и легитимность в современных условиях, и как они соотносятся с принципами восстановительного подхода?

Предполагается, что традиционные практики посредничества в Дагестане сохраняют свою значимость, однако трансформируются, приобретая отдельные черты восстановительного подхода, при этом сохраняется влияние социальных норм и общинного давления, ограничивающее принцип добровольности участия сторон.

Методологическую основу исследования составляют положения социокультурного и системного подходов. В работе использованы количественные и качественные методы: анкетирование посредников (n=15) и полуструктурированные интервью (n=8). Анализ количественных данных осуществлялся с применением методов описательной статистики, а качественных – с использованием тематического анализа.

Эмпирическое исследование направлено на изучение социально-психологических характеристик посредников, их мотивации, используемых методов и особенностей взаимодействия с участниками конфликтов. Особое внимание уделено роли традиций, влиянию семьи и общины, а также восприятию посредничества в современных условиях.

Результаты исследования показали, что посредничество в дагестанской среде носит преимущественно неформальный характер и осуществляется лицами, обладающими социальным авторитетом (старшие в семье, представители тухума). Установлено, что инициатива вмешательства часто исходит от посредника или его социального окружения, что свидетельствует о значительном влиянии общины.

Выявлено, что ключевыми качествами посредника являются умение слушать, справедливость, жизненный опыт и авторитет, тогда как религиозность и родственные связи не играют определяющей роли. Основными методами работы выступают индивидуальные беседы, совместные встречи и поиск компромисса.

Качественный анализ интервью позволил выявить наличие противоречия между декларируемой добровольностью участия и фактическим социальным давлением, а также тенденции к снижению авторитета посредников и росту индивидуализации поведения, особенно среди молодёжи. Установлено, что в сельской местности традиционные практики сохраняются в большей степени, чем в городской среде.

Таким образом, посредничество в урегулировании семейных конфликтов в Дагестане представляет собой сложную и динамичную систему, сочетающую традиционные нормы и современные тенденции. Несмотря на трансформацию, в данных практиках сохраняются элементы, соответствующие принципам восстановительного подхода, включая ориентацию на диалог, восстановление отношений и поиск взаимопонимания.

В то же время сохраняется влияние общинных норм и социальных ожиданий, что ограничивает реализацию принципа добровольности. Полученные результаты свидетельствуют о потенциале интеграции традиционных и современных практик посредничества, что открывает перспективы для их дальнейшего развития и институционализации.

Литература

1. Беркиханов, М.С. Роль маслаата в межэтническом пространстве Дагестана (на примере аварских и кумыкских обществ) / М.С. Беркиханов // Вестник Дагестанского гуманитарного института. – 2020. – № 2. – С. 41–44. – EDN LRQRNO.
2. Гаджиева, С.Ш. Семья и брак у народов Дагестана в XIX – начале XX вв. / С.Ш. Гаджиева. – М.: Наука, 1985. – 358 с.
3. Дмитриев, В.А. Посредничество в разрешении бытовых конфликтов в культуре горцев Кавказа / В.А. Дмитриев // Кунсткамера. – 2021. – № 4. – С. 122.
4. Ефремова, Н. Институт примирения в истории российской юстиции (дореволюционный период) / Н. Ефремова // Вестник восстановительной юстиции. – 2010. – № 7. – С. 35–40. 5.Магомедсалихов, Х.Г. Медиаторский суд-маслаат в дагестанском обществе: исторический опыт и современная практика / Х.Г. Магомедсалихов // Вестник восстановительной юстиции. – 2016. – № 13. – С. 67–72.

Mediation in family conflict resolution in Dagestan: traditions and continuity

Abakarova E.G.
Master's Student
Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russian Federation
e-mail: navigatorcub@mail.ru

Scientific Supervisor: – ***Efremova N.N.***
Candidate of Sciences in Law, Professor
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation
e-mail: nadnike@mail.ru

Keywords: mediation, family conflicts, Dagestan, traditions, adat, masliat

Парасоциальная привязанность: от аффилиации к дисрегуляции Я в пространстве воображаемого Другого

Абдувалиева А.М.
студентка бакалавриата
Российский государственный социальный университет (ФГБОУ ВО РГСУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: felicityforever1001@gmail.com

Аннотация. В работе рассматривается трансформация парасоциальных отношений (PSR) от адаптивного механизма удовлетворения потребности в принадлежности к фактору дестабилизации границ самости. На основе нарративного анализа цифровых сообществ и феноменологических интервью выявлены критерии перехода парасоциальной связи в область патологической дисрегуляции идентичности. Предложена трёхстадийная модель трансформации парасоциальной привязанности, включающая стадии аффилиации, переходную и дисрегуляции Я. Выделен специфический маркер патологизации – нарративное слияние, проявляющееся в утрате способности различать местоимения «я» и «он» в автобиографическом рассказе.

Ключевые слова: парасоциальные отношения, аффилиация, дисрегуляция Я, воображаемый Другой, диффузия идентичности, нарративный анализ

Введение. Феномен парасоциальных отношений, впервые описанный Д. Хортоном и Р. Волом в 1956 году, долгое время рассматривался исключительно в рамках социологии массовых коммуникаций и медиапсихологии. Под парасоциальными отношениями понимается односторонняя эмоциональная связь, возникающая у зрителя или слушателя с медиаперсонажем – телеведущим, актёром, блогером, вымышленным героем. Ключевая характеристика такой связи – её иллюзорная взаимность: потребитель контента испытывает чувство близости и интимности, в то время как медиаперсонаж остаётся в неведении о существовании данного конкретного индивида.

Традиционно парасоциальные отношения интерпретировались как компенсаторный механизм, позволяющий восполнить дефицит реальной социальной аффилиации. Исследования показывали, что умеренная парасоциальная вовлечённость способствует снижению субъективного одиночества, повышению уровня воспринимаемой социальной поддержки и даже развитию эмпатии. Однако цифровая трансформация медиасреды внесла существенные коррективы в понимание данного феномена.

Современные цифровые платформы создали принципиально новый формат взаимодействия между медиаперсоной и аудиторией. Прямые эфиры, комментарии в реальном времени, персонализированные обращения к зрителям, система донатов с публичным озвучиванием имён – все эти инструменты формируют устойчивую иллюзию диалога и взаимности. Медиаперсонаж перестаёт быть отстранённой фигурой на экране и превращается в почти осязаемого собеседника, присутствующего в повседневности потребителя контента.

В этих условиях возникает принципиальный вопрос: в какой точке количественное потребление парасоциального контента переходит в качественное изменение структуры личности? Где пролегает граница между здоровой парасоциальной аффилиацией и патологической дисрегуляцией идентичности, при которой воображаемый Другой перестаёт быть внешним объектом симпатии и становится субличностью, занимающей место собственного «Я»?

Научная новизна. Научная новизна настоящего исследования заключается в принципиально ином ракурсе рассмотрения парасоциальной привязанности. В отличие от доминирующих в литературе подходов, анализирующих данный феномен либо в бихевиоральной парадигме «стимул – реакция», либо в социологическом ключе «влияния медиа», автор помещает проблему в категориальное поле психологии личности.

Парасоциальная привязанность рассматривается не как внешний поведенческий паттерн, а как процесс интериоризации воображаемого Другого в структуру самости. Теоретико-методологическим основанием выступает лакановское понимание регистра Воображаемого и концепция стадии зеркала, адаптированная к условиям цифровой медиасреды.

Принципиальной новизной обладает выделение специфического маркера дисрегуляции – нарративного слияния. Данный феномен определяется как утрата респондентом способности к дифференциации местоимений «я» и «он» в автобиографическом рассказе, что свидетельствует о размывании границ идентичности и встраивании воображаемого Другого в структуру самосознания.

Постановка задачи. Традиционное понимание парасоциальных отношений как компенсаторного механизма, восполняющего дефицит реальной аффилиации, было сформулировано Хортоном и Волом в середине XX века и долгое время не подвергалось существенной ревизии. Однако нарастающая цифровизация интимности, выражающаяся в появлении интерактивных форматов взаимодействия с медиаперсонажем, ставит под вопрос адекватность классической модели.

Центральный исследовательский вопрос формулируется следующим образом: в какой точке количественное потребление парасоциального контента переходит в качественное изменение структуры Я?

Задача исследования – выявить феноменологические критерии, позволяющие дифференцировать здоровую парасоциальную аффилиацию и патологическую дисрегуляцию идентичности. Под патологической дисрегуляцией понимается такое состояние, при котором воображаемый Другой перестаёт быть внешним объектом эмоциональной привязанности и становится субличностью, занимающей место собственного «Я» индивида.

Методология. Исследование опирается на качественную парадигму и лакановское понимание регистра Воображаемого как пространства формирования идентичности через отношение к Другому. Выбор качественной методологии обусловлен спецификой предмета исследования: феномен нарративного слияния и трансформации границ самости требует глубинного, феноменологического анализа, невозможного в рамках сугубо количественных методов.

Методический аппарат исследования включает три взаимодополняющих компонента.

Первый компонент – нарративный анализ. В рамках исследования проведено 40 глубинных полуструктурированных интервью с активными потребителями блогосферы и фанатских сообществ. Возраст респондентов – от 18 до 34 лет. Критерии включения в выборку: регулярное потребление контента конкретного медиаперсонажа или блогера на протяжении не менее шести месяцев; субъективная оценка эмоциональной вовлечённости не ниже 7 баллов по 10-балльной шкале; отсутствие клинически диагностированных расстройств личности. Гайд интервью включал блоки, направленные на выявление истории знакомства с персонажем, места персонажа в повседневной жизни респондента, сценариев воображаемого диалога и опыта переживания разрыва или исчезновения персонажа из инфополя.

Второй компонент – психосемантический дифференциал. Методика применялась для количественной оценки субъективной дистанции между тремя объектами: «Я-реальное», «Я-идеальное» и «Персонаж». Использовалась 7-балльная шкала с 12 биполярными прилагательными. Обработка данных включала расчёт евклидова расстояния в семантическом пространстве между указанными объектами.

Третий компонент – контент-анализ постов в тематических сообществах. Анализировались публикации и комментарии в фанатских чатах и каналах, посвящённых конкретным медиаперсонажам. Единицами анализа выступали маркеры слияния идентичности: использование местоимения «мы» применительно к персонажу, проекция собственных эмоциональных состояний на медиаперсону, атрибуция персонажу несвойственных ему черт, основанная на проекции собственной личности.

Ограничения исследования связаны с характером выборки, ограниченной русскоязычными городскими респондентами, отсутствием клинической верификации стадии дисрегуляции и ретроспективным характером самоотчётов.

Результаты исследования. Проведённое исследование позволило выделить три качественно различных стадии трансформации парасоциальной привязанности: аффилиацию, переходную стадию и дисрегуляцию Я. Каждая стадия характеризуется специфическим сочетанием характеристик связи, лексических маркеров, особенностей самовосприятия и выполняемой функции.

На стадии аффилиации парасоциальная связь выполняет адаптивную, ресурсную функцию. Респонденты отмечают снижение субъективного одиночества и повышение уровня воспринимаемой социальной поддержки. При этом сохраняется критическая дистанция по отношению к персонажу. Типичное высказывание респондента на данной стадии: «Я понимаю, что он не знает о моём существовании, но мне всё равно становится легче после просмотра его видео». В самовосприятии сохраняется чёткая граница между «Я» и «Персонажем»: они мыслятся как отдельные, не пересекающиеся сущности.

Переходная стадия характеризуется нарастанием эмоциональной вовлечённости при частичной утрате критической дистанции. В лексиконе респондентов появляются маркеры слияния: местоимение «мы», конструкции «у нас», «нас обидели», «меня бесит, что с ним так поступили». На этой стадии граница между «Я» и «Другим» начинает размываться, однако полного слияния ещё не происходит. Функция связи становится амбивалентной: с одной стороны, она по-прежнему выполняет компенсаторную роль, с другой – появляются первые признаки зависимости и эмоциональной нестабильности при отсутствии доступа к контенту.

Стадия дисрегуляции Я представляет собой качественный сдвиг в структуре идентичности. Парасоциальная связь утрачивает компенсаторный характер и становится дезадаптивной, замещающей реальность. Ключевой характеристикой данной стадии выступает нарративное слияние – феномен, при котором респондент в автобиографическом рассказе утрачивает способность различать местоимения «я» и «он». События жизни персонажа встраиваются в личную историю как равнозначные или даже более эмоционально заряженные, чем собственные. Типичное высказывание: «Я чувствую то же, что и он. Когда ему плохо, у меня сердце сжимается. Мы пережили столько всего вместе». Персонаж интериоризируется как субличность, занимающая место в структуре самосознания. Основные характеристики выделенных стадий представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Маркеры трансформации парасоциальной привязанности: от аффилиации к дисрегуляции Я

Стадия	Характеристика связи	Лексический маркер	Самовосприятие	Функция
Аффилиация	Однонаправленная, осознаваемая как иллюзорная	«Он/она», «мне нравится, как он…»	Я отдельно, персонаж отдельно	Компенсаторная, ресурсная
Переходная	Эмоциональная вовлеченность с частичной утратой критичности	«Мы», «у нас», «меня бесит, что с ним так поступили»	Размывание границы «Я - Другой»	Амбивалентная
Дисрегуляция Я	Интериоризация персонажа как части самости	«Я чувствую то же, что и он», местоименная путаница в нарративе	Персонаж как субличность	Дезадаптивная, замещающая реальность

Количественные данные, полученные с помощью семантического дифференциала, подтверждают качественные наблюдения. В группе «аффилиация» (N=24) семантическая дистанция между «Я-реальным» и «Персонажем» составляет в среднем 4,82 балла по 7-балльной шкале, что свидетельствует о сохранности границ идентичности и представлено в Таблице 2.

Таблица 2

Семантическая дистанция между «Я-реальным» и «Персонажем» в группах с разным уровнем дисрегуляции (M ± SD, баллы)

Группа	N	Дистанция «Я – персонаж»	Дистанция «Я — реальное — Я – идеальное»
Аффиляция (норма)	24		
Переходная группа	10		
Дисрегуляция Я	6		

В переходной группе (N=10) этот показатель снижается до 2,47 балла. В группе дисрегуляции (N=6) семантическая дистанция падает до значений менее 1 балла (M=0,91), что указывает на субъективное стирание границы между собственным «Я» и воображаемым Другим. При этом в группе дисрегуляции наблюдается парадоксальный рост дистанции между «Я-реальным» и «Я-идеальным» (M=3,76), что интерпретируется как замещение идеального образа Я воображаемым Другим.

Пространство воображаемого Другого на стадии дисрегуляции характеризуется утратой реципрокности в субъективном восприятии. Если в норме субъект осознаёт однонаправленность парасоциальной связи,

то при патологии формируется устойчивая иллюзия диалога. Эта иллюзия активно подкрепляется интерактивными форматами цифровых платформ: возможностью оставлять комментарии, участвовать в прямых эфирах, отправлять донаты, которые озвучиваются в эфире. Субъективно респондент переживает эти форматы как подтверждение взаимности, что усиливает нарративное слияние и закрепляет патологический паттерн.

Выводы. Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Парасоциальная привязанность представляет собой не статичный феномен, а динамический континуум, в рамках которого возможен переход от адаптивной аффилиации к патологической дисрегуляции идентичности.

Критической точкой перехода является не частота потребления контента и не его объём, а утрата способности к метакогнитивной дифференциации – возможности сказать себе: «Я знаю, что это не моя жизнь». Именно сохранность или утрата этой способности выступает ключевым диагностическим критерием.

Выделенный в ходе исследования феномен нарративного слияния – утрата способности различать местоимения «я» и «он» в автобиографическом рассказе – может рассматриваться как специфический маркер патологизации парасоциальной привязанности, доступный для выявления в рамках нарративного интервью.

Практическая значимость работы заключается в выделении диагностических маркеров для раннего выявления рисков диффузии идентичности в цифровой среде. Полученные результаты могут быть использованы в консультативной практике психологов, работающих с молодёжной аудиторией, а также при разработке профилактических программ, направленных на формирование цифровой гигиены и сохранение психологического благополучия в условиях интенсивного потребления медиаконтента.

Литература

1. Horton, D. Mass Communication and Para-Social Interaction: Observations on Intimacy at a Distance / D. Horton, R.R. Wohl // Psychiatry. – 1956. – Vol. 19, № 3. – P. 215–229.
2. Лакан, Ж. Стадия зеркала как образующая функцию Я / Ж. Лакан // Инстанция буквы в бессознательном, или Судьба разума после Фрейда. – М.: Логос, 1997. – С. 7–14.
3. Giles, D.C. Parasocial Interaction: A Review of the Literature and a Model for Future Research / D.C. Giles // Media Psychology. – 2002. – Vol. 4, № 3. – P. 279–305.
4. Соколова, Е.Т. Нарративный подход в исследовании идентичности / Е.Т. Соколова, Н.С. Бурлакова // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38, № 4. – С. 5–17.

5. Cohen, J. Parasocial Break-Up from Favorite Television Characters: The Role of Attachment Styles and Relationship Intensity / J. Cohen // Journal of Social and Personal Relationships. – 2004. – Vol. 21, № 2. – P. 187–202.

Parasocial attachment: from affiliation to self-dysregulation within the space of the Imaginary Other

Abduvalieva A.M.
Undergraduate student
Russian State Social University
Moscow, Russian Federation
e-mail: felicityforever1001@gmail.com

Annotation. This paper examines the transformation of parasocial relationships (PSR) from an adaptive mechanism for satisfying the need for belonging to a factor destabilizing self-boundaries. Drawing on narrative analysis of digital communities and phenomenological interviews, the study identifies criteria for the transition of parasocial bonds into the domain of pathological identity dysregulation.

Keywords: parasocial relationships, affiliation, self-dysregulation, Imaginary Other, identity diffusion, narrative analysis

Scientific Novelty. For the first time, parasocial attachment is examined neither within the behaviorist stimulus – response paradigm nor from the sociological perspective of media influence, but rather through the lens of personality psychology as a process of internalizing the Imaginary Other into the structure of the self. The novelty lies in identifying a specific marker of dysregulation – narrative fusion, wherein the respondent loses the ability to distinguish between the pronouns “I” and “he/she” within their autobiographical account.

Problem Statement. Traditionally, parasocial relationships are described as a compensatory mechanism that replenishes deficits in real-life affiliation (Horton & Wohl, 1956). However, the increasing digitization of intimacy raises the question: at what point does the quantitative consumption of parasocial content transform into a qualitative alteration of the self-structure? The research objective is to identify phenomenological criteria that distinguish healthy parasocial affiliation from pathological identity dysregulation, wherein the Imaginary Other ceases to be an external object and becomes a subpersonality.

Methodology. The study is grounded in a qualitative paradigm and the Lacanian understanding of the Imaginary register. The methodological framework includes:

1. Narrative analysis (n = 40 semi-structured in-depth interviews with active consumers of blogosphere content and fan communities; age range 18–34 years).
2. Semantic differential technique for assessing subjective distance between "Actual Self," "Ideal Self," and "Persona."
3. Content analysis of posts in thematic communities containing markers of identity fusion (pronouns "we," projection of emotional states onto the media persona).

Results. At the affiliation stage, the parasocial bond serves an adaptive function: respondents report decreased subjective loneliness and increased perceived social support while maintaining critical distance ("I understand that they are unaware of my existence"). The transition towards self-dysregulation is marked by three sequential markers, reflecting a qualitative shift in the bond's structure (*see Table 1*).

The space of the Imaginary Other at the dysregulation stage is characterized by the loss of reciprocity. While under normal conditions the subject recognizes the unidirectional nature of the bond, in pathological cases an illusion of dialogue emerges, reinforced by the interactive formats of digital platforms (comments, live streams, donations).

Table 1

Markers of parasocial attachment transformation: from affiliation to Self-Dysregulation

Stage	Bond Charachteristics	Lexical Marker	Self-Perception	Function
Affiliation	Unidirectional, recognized as illusory	«He/she,» «I like how they…»	Self separate, persona separate	Compensatory, resourceful
Transitional	Emotional involvement with partial loss of critical distance	«We,» «we have,» «it infuriates me how they treated them»	Blurring of Self–Other boundary	Ambivalent
Self-ysregulation	Internalization of the persona as part of the self	«I feel exactly what they feel,» pronoun confusion in narrative	Persona as sub-personality	Maladaptive, reality-substituting

Conclusions. Parasocial attachment represents not a static phenomenon but a dynamic continuum. The critical threshold for transitioning from affiliation to dysregulation is not the frequency of content consumption but the loss of metacognitive differentiation ("I know this is not my life").

The practical significance of this work lies in identifying diagnostic markers for the early detection of identity diffusion risks within the digital environment.

References

1. Horton, D., & Wohl, R. R. (1956). Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance. Psychiatry, *19*(3), 215–229.
2. Lacan, J. (2006). The mirror stage as formative of the function of the I. In Écrits: The first complete edition in English (pp. 75–81). W.W. Norton & Company. (Original work published 1949)
3. Giles, D. C. (2002). Parasocial interaction: A review of the literature and a model for future research. Media Psychology, *4*(3), 279–305.
4. McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. Current Directions in Psychological Science, *22*(3), 233–238.
5. Cohen, J. (2004). Parasocial break-up from favorite television characters: The role of attachment styles and relationship intensity. Journal of Social and Personal Relationships, *21*(2), 187–202.

Влияние информационного контента на формирование личных убеждений

Алексеева А.В.
аспирант
НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: helplive@yandex.ru

Ключевые слова: информационное влияние, медиаконтент, поляризация мнений, отношение к абортам

Цель настоящего исследования – изучение влияния некоторых инструментов информационного воздействия (таких как информационные статьи и обсуждение заданных вопросов в группах) на изменение мнения людей.

Актуальность исследования определяется необходимостью понимания механизмов формирования общественного мнения в цифровой среде, что в настоящее время имеет важное значение для разработки эффективных коммуникационных стратегий в области социальной политики и общественного здравоохранения.

Теория социальных представлений С. Московиси предлагает важную концептуальную рамку для понимания процессов формирования общественного мнения. Согласно этой теории, социальные представления являются устойчивыми системами знаний, убеждений и ценностей, разделяемых членами определенной социальной группы (Moscovici, Zavalloni, 1969). Необходимо подчеркнуть, что эти представления характеризуются значительной стабильностью и сопротивляемостью изменениям, особенно когда речь идет о глубоко укорененных моральных убеждениях.

Также исследования в области психологии убеждения демонстрируют, что изменение устоявшихся взглядов представляет собой чрезвычайно сложную задачу. А.Н. Лебедев указывает, что сформированные социальные установки обладают высокой степенью резистентности к внешнему воздействию (Лебедев, 2022), что особенно справедливо в отношении вопросов, затрагивающих фундаментальные моральные ценности, к которым относятся, например репродуктивные права.

В настоящее время исследования влияния онлайн-коммуникации на различные группы показывают, что цифровая среда способствует формированию так называемых «эхо-камер» или информационных пространств, где люди преимущественно взаимодействуют с единомышленниками и потребляют контент, подтверждающий их существующие взгляды (Бадмацыренов, Цыденов, Хандаров, 2021; Лебедев,

Ванин, Гордякова, 2025), этот феномен может существенно ограничивать возможности изменения мнений через онлайн-дискуссии.

Для проведения исследования нами был разработан план эксперимента, цель которого – определить степень влияния публицистических статей на тех респондентов, которые при первичном анкетировании продемонстрируют разные позиции относительно проблемы абортов.

Для эксперимента были отобраны статьи из реальных открытых сетевых источников. В одних статьях приводились примеры и аргументы за аборты, в других, наоборот против.

На первом этапе эксперимента респондентам предлагалась анкета для определения социально-демографического статуса, субъективного экономического уровня, отношения к религии, а также вопросы, которые оценивали социальную установку респондентов по отношению к проблеме абортов (по шкале Лайкерта).

По результатам анкетирования респонденты были разделены на 3 группы: 1) с «негативным отношением к абортам», 2) «лояльным отношением к абортам», 3) «отсутствием четкой позиции по проблеме абортов».

На следующем этапе каждый испытуемый получил к прочтению статью с противоположной его установкам аргументацией для того, чтобы оценить степень влияния информационного контента на изменение отношения к социальной проблеме.

Испытуемые, которые не высказали четкой позиции по отношению к абортам, были разделены на две подгруппы. Первой подгруппе были предложены статьи, в которых транслировалось лояльное отношение к абортам, а второй статьи, в которых отстаивалась позиция ограничения (запрета) абортов. После прочтения статей все испытуемые снова высказывали свою оценку по проблеме абортов («За – Против»).

На третьем этапе часть испытуемых участвовала в групповом обсуждении заданной проблемы и после этого проходила финальное анкетирование.

Таким образом, отношение к социальной проблеме абортов анализировалось в трех срезах: до эксперимента; после прочтения статьи с аргументами противоположными установкам респондента; после группового обсуждения прочитанной статьи.

В настоящее время собраны данные от 655 женщин и 2 мужчин в возрасте от 22 до 67 лет (средний возраст 45,67 лет; стандартное отклонение 7,73 лет). Больше половины испытуемых замужем (397 человек, 60,4%) и оценивает свое материальное положение как среднее (422 человека, 64,2%). Большинство имеет высшее образование (581 человек, 88,4%), верит в бога, но не ходит в церковь (423 человека, 64,4%).

Подавляющее большинство испытуемых прошли все три этапа эксперимента (88,7%, 88,4% и 89,1% в группах 1, 2, 3 соответственно).

С целью сравнительного анализа статистической достоверности сдвига мнения участников эксперимента применялся критерий Вилкоксона для двух зависимых переменных, измеряющих отношение испытуемых к абортам с помощью вопроса «Считаете ли вы аборт допустимым действием со стороны женщины?» до и после эксперимента. Испытуемые, выбравшие вариант ответа «моя позиция слегка изменилась (описать в чем)» считаются теми, кто имеет колебания мнения, так как они не выбрали ни один из предложенных вариантов ответа.

В результате было выявлено, что для группы 1 (негативное отношение к абортам) уровень статистической значимости значительно превосходит пороговое значение 0,05 (критерий Вилкоксона = –0,447; $p<0,655$), что позволяет сделать вывод, что лица с радикальной позицией («негативное отношение к абортам») остались при своем мнении.

Группа 2 (лояльное отношение к абортам) и группа 3 (отсутствие четкой позиции) имеют статистически достоверный сдвиг мнения (критерий Вилкоксона –5,534; $p<0,001$ и –2,871; $p<0,004$ соответственно). В группе 2 (лояльное отношение к абортам) после прочтения статей свое мнение изменили 23% испытуемых, а в группе 3 (нейтральное отношение/нет четкого мнения) – 37,6% продемонстрировали сдвиг в ту или другую сторону («За – Против» абортов).

Проведенный качественный анализ обсуждения проблемы абортов в групповых чатах выявил сопротивление у участников изменениям их убеждений. Респонденты с устойчивыми взглядами демонстрировали активное использование стратегий когнитивной защиты: избирательное внимание к информации, критическую оценку источников, противоречащих их позиции и поиск контраргументов, многие респонденты отмечали, что онлайн-дискуссии скорее укрепляют их существующие взгляды, чем способствуют их пересмотру.

Анализ групповых дискуссий показал также, что тема абортов воспринимается большинством участников как тесно связанная с их базовыми мировоззрением, и изменение позиции по этому вопросу потребовало бы пересмотра более широкой системы убеждений, что объясняет высокую резистентность к внешнему влиянию. Кроме того, участники склонны рассматривать свою позицию по данному вопросу как часть личностной идентичности, что делает крайне сложным процесс изменения мнения по заданной проблеме.

Результаты анализа в целом подтверждают концепцию групповой поляризации С. Московиси (Moscovici, Zavalloni, 1969) и ценностно-аффективной поляризации А.Н. Лебедева (Лебедев, 2024) о крайне сложном, эмоционально экзальтированном процессе, а иногда практически невозможном изменении сформированного мнения, особенно

в отношении морально-этических вопросов. Это имеет важные импликации для понимания роли онлайн-дискуссий в формировании социальной идентичности, а цифровая среда не является нейтральным пространством свободного обмена идеями, ведущего к рациональному пересмотру позиций.

Литература

1. Бадмацыренов Т.Б., Цыденов А.Б., Хандаров Ф.В. «Третье пространство», «эхо-камеры» и онлайн-сообщества: воспроизводство политических идеологий в социальных сетях // Политическая наука. 2021. № 1. С. 183–204. DOI: http://www.doi.org/10.31249/poln/2021.01.09
2. Лебедев А.Н. Групповая поляризация в условиях неопределенности морального выбора // Экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 2. С. 159–171. DOI: 10.17759/exppsy.2022150212
3. Лебедев А.Н. Ценностно-аффективная поляризация нелояльного меньшинства социальной группы // Прикладная юридическая психология. 2024. № 2(67). С. 5–16. DOI: 10.33463/2072–8336.2024. 2(67).005-016.
4. Лебедев А.Н., Ванин А.В., Гордякова О.В. Медиа и психологическая поляризация общества: систематический обзор междисциплинарных зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2025. Том 14. № 1. С. 88–102.
5. Moscovici S., Zavalloni M. The group as a polarizer of attitudes // Journal of Personality and Social Psychology. 1969. V.12. № 2. P. 125–135.

The influence of information content on the formation of personal beliefs

Alekseeva A.V.
Graduate Student
Moscow Institute of Psychoanalysis
Moscow, Russian Federation
e-mail: k9204051@yandex.ru

Keywords: informational influence, media content, polarization of opinions, attitude to abortion

Особенности коммуникативного взаимодействия личности и группы специалистов современной ИТ организации

Графодатская А.Г.
диссертант
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8330-4996
e-mail: grafodatskaya@mail.ru

Донцов Д.А.
кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4161-5039
e-mail: dontsov-junior@bk.ru

Ключевые слова: коммуникация, общение, групповое взаимодействие, коммуникативное взаимодействие личности, коммуникативное взаимодействие группы

На сегодняшний день цифровая трансформация требует конкурентоспособных профессиональных специалистов в области информационных технологий. Подготовка специалистов в этой сфере является приоритетом государственной политики Российской Федерации. Для современной организации, занимающейся созданием ИТ-проектов остро встает вопрос развития компетентного общения и понимания сложившихся процессов коммуникаций. Изучение текущего состояния коммуникативного взаимодействия специалистов и студентов ИТ отрасли поможет разработать стратегию улучшения коммуникаций при работе на ИТ-проектах.

Групповое взаимодействие предполагает выстраивание коммуникаций между личностями в группе, между личностью и группой, а также между двумя и более группами. Взаимодействием как для личности, так и для группы становится совместная деятельность, направленная на решение поставленных рабочих целей. Научно-методологической базой подобных исследований, является отечественные психологические подходы: культурно-исторический подход, деятельностный подход, психосоциальный (социально-психологический) подход. Теоретико-методологическую основу исследований составляют базовые общеметодологические научные психологические принципы отечественной психологии: 1. Принцип единства сознания и деятельности; 2. Принцип

детерминизма психики; 3. Принцип развития психики в деятельности; 4. Принцип системности психики. На современном этапе формирования отечественной психологии существует системная концепция А.Н. Леонтьева и А.В. Петровского о развитии психики личности в деятельности и в общении, получившая своё комплексное становление, развитие и отображение в трудах таких советских и российских учёных-психологов как: А.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалёв, В.А. Петровский, К.А. Абульханова-Славская, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, В.М. Аллахвердов, А.В. Брушлинский, Б.С. Братусь, Ю.П. Зинченко, В.Н. Дружинин, М.Ю. Кондратьев, Ю.М. Жуков, Т.Г. Стефаненко, А.И. Донцов, А.Л. Свенцицкий, Н.В. Гришина, О.А. Тихомандрицкая, Л.В. Куликов, Б.Н. Рыжов и др.

По А.Н. Леонтьеву в постулате развития психики в деятельности утверждается, что деятельность – всегда взаимодействие субъекта с объектом, в качестве которого может выступать и другой субъект. Выделяются три парадигмы научного анализа и синтеза принципа развития психики в деятельности: 1) потребности («что я хочу»); 2) способности («что я могу»); 3) направленность («что я есть»). Таким образом, А.Н. Леонтьев рассматривал сознание человека через содержательные параметры ведущей деятельности, осуществляемой им. Согласно концепции Г.М. Андреевой, в общение всегда включены триединые процессуальные составные части: коммуникация как обмен информацией, интеракция как обмен действиями, социальная перцепция как восприятие и понимание человека человеком.

Распространение распределенной работы при создании проектов приводит к увеличению числа сотрудников, работающих в удаленном формате, и как следствие наблюдается снижение невербального типа коммуникации и изменение функции интеракции. Коммуникация происходит преимущественно в виде переписок и он-лайн связи, как правило, без использования видео-камеры. Служебно-деловое и ролевое общение в ИТ отрасли существенно смешиваются с интимно-личностным видом общения.

При невербальном стиле общения сотрудники в компаниях испытывают потребность эмоциональной окраски диалога. Новые форматы общения как внутри группы между сотрудниками, так и между группами требуют детальной проработки и трансформации существующих правил коммуникации. За последние 5 лет в компаниях идут навстречу потребностям сотрудников: для эмоциональной окраски коммуникации в мессенджерах существенно возрос спрос на создание брендированных стикеров-паков для рабочих чатов, добавление «реакции» на сообщения в мессенджерах и во внутренних порталах. Изменяется

отношение к ранее принятым регламентам по служебно-деловому общению. Эмоциональная окраска сообщений замещает текстовое подтверждение действий и добавляет новые смыслы, выходящие за рамки корпоративного общения. Однако практическая трансформация каналов коммуникаций происходит быстрее разработки стандартов и правил общения. Возрастает число организационных конфликтов как между разными поколениями сотрудников, так и между отделами, по-разному выстраивающих процессы невербальных коммуникаций. Например, внутренние порталы компаний не успевают создавать интеграции между рабочими чатами и системами учета задач. Таким образом, на любом ИТ проекте начинает существовать два канала коммуникации при постановке задач, что неизбежно приводит к снижению организационного порядка и изменению ролевого поведения сотрудников компании. Для молодого поколения ИТ-специалистов привычка выстраивать коммуникации в чатах развивается на этапе обучения, что осложняет принятие корпоративных стандартов. С одной стороны, подобное явление относят к политики «открытости» коммуникаций, с другой стороны начинают возникать межличностные и ролевые конфликты при исполнении задач. При последующем нарушении процесса межличностной обратной связи снижается степень субъективности коммуникатора и партнеры по коммуникации не чувствуют свою вовлеченность при решении поставленных задач. В результате качество выполнения задачи может ухудшаться, а команда теряет уровень сплоченности и внутреннюю мотивацию.

Для выявления основных нарушений в коммуникативном взаимодействии среди специалистов ИТ отрасли нами было проведено пилотное эмпирическое исследование. Гипотеза для данного исследования была сформулирована следующим образом: у большинства специалистов российской отрасли информационных технологий, в контексте деятельностной коммуникативной компетентности, коммуникативное рабочее взаимодействие имеет определённые специфические особенности. Частная гипотеза: у специалистов в средней степени выражен комплекс реакций препятственно-доминантного типа, в низкой степени выражен комплекс реакций самозащитного типа, в высокой степени выражен комплекс реакций разрешающего типа. В качестве выборки было исследовано около сорока ИТ-специалистов банковской отрасли и финансово-технической отрасли от 18 до 52 лет, работающих в Российских компаниях. Исследование проводилось в 2024–2025 г.

На основании выдвинутой гипотезы в качестве предварительного исследования была использована методика «Рисуночный тест Деловые ситуации» Н.Г. Хитровой. На основании методики была создана экспериментальная деловая финансово-психологическая настольная игра.

Предложенные деловые ситуации были доработаны и актуализированы под реальные коммуникативные барьеры как при взаимодействии личности, так и при взаимодействии групп в современной ИТ организации. С целью проверки гипотезы были проведены в течении года несколько деловых игр в различных командах с участием психолога. Разработанная деловая карточная настольная игра сохранила разделение на психотипы согласно исходной методике и была нацелена на командное взаимодействие и снижения субъективности действия личности в процессе командной работы, а также снижения степени коммуникативных барьеров и конфликтов на разрешение рабочих задач. Нами были использованы основные методы фиксации результата: анкетирование, наблюдение, опросники. Предложенное респондентам переживание деловых ситуаций позитивно встречалось играющими. Кроме того, игра была представлена на техническом форуме JuniorPayTech Forum, где заняла первое место в конкурсе исследований и получила высокую оценку от HR-специалистов Центробанка России.

В результате исследования респонденты и жюри высоко оценили точность описания коммуникативных барьеров и предлагаемых психотипов. Дальнейшее исследование требует более точной научной валидации предложенной методики, расширения проведенного эмпирического исследования и создания полноценной программы по развитию коммуникативного взаимодействия ИТ специалистов.

Таким образом очерченный круг трудностей при выстраивании внутренних коммуникаций для ИТ отрасли требуют более детального изучения коммуникативного взаимодействия личности и группы и диктует направленность на создание комфортного климата для развития профессиональных навыков именно в процессе общения и наставничества.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведении. – М.: Аспект Пресс, 2026.
2. Базаров Т.Ю. Психология управления персоналом: учебное пособие для среднего профессионального образования – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2023.
3. Соловьёва О.В. Обратная связь как механизм повышения субъектности личности в общении и совместной деятельности // Социальная психология личности и группы в трансформирующейся России: Материалы Всероссийской научно-практической онлайн-конференции. Курск. 2021. С. 102–104.

Effectiveness of communicative interaction between person and between group specialists of modern information technology industry

Grafodatskaia A.G.
PhD student
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8330-4996
e-mail: grafodatskaya@mail.ru

Dontsov D.A.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4161-5039
ORCID: dontsov-junior@bk.ru

Keywords: communication, communication, group interaction, communicative interaction of a person, communicative interaction of a group

Самоотношение лиц зрелого возраста до и после процедуры по пересадке волос

Дединкина К.Ю.
магистрант,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: dedinkina.kristina@mail.ru.

Кочетова Ю.А.
кандидат психологических наук, и.о. заведующего кафедрой
«Возрастная психология им. профессора Л.Ф. Обуховой»
факультета «Психология образования»
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Ключевые слова: самооценка, самоотношение, я-концепция, пересадка волос, средний возраст, образ тела, андрогенная аллопеция

В современном обществе наблюдается стремительный рост популярности эстетической медицины, в том числе хирургических вмешательств, направленных на коррекцию внешности. Пересадка волос (трансплантация волосяных фолликулов) занимает особое место в ряду этих процедур, поскольку волосы традиционно являются мощным символическим маркером молодости, здоровья, жизненной силы и социального статуса, особенно для мужчин. Потеря волос (андрогенетическая алопеция) часто воспринимается не просто как косметический дефект, а как угроза идентичности, провоцирующая глубокие психологические переживания.

В этой связи исследование изменения самоотношения представляет значительный научный и практический интерес. Необходимо понять, какие психологические механизмы запускаются при принятии решения об операции, как меняется телесное самовосприятие на разных этапах процесса и какие факторы определяют успешность или неудачу психологической интеграции нового образа. Изучение этих аспектов важно для разработки эффективных моделей психологического сопровождения пациентов, профилактики послеоперационных разочарований и расстройств, связанных с нарушением образа тела.

Научная новизна: в проведенном исследовании прослежена динамика самоотношения в рамках лонгитюда (8–10 месяцев) на выборке лиц мужского пола зрелого возраста (35–55 лет), прошедших процедуру трансплантации волос. Выделены наиболее чувствительные к изменению компоненты самоотношения.

Целью исследования было выявить и проанализировать особенности изменения самоотношения у лиц зрелого возраста (35–55 лет) после процедуры трансплантации волос.

Общая гипотеза исследования: исправление приобретенного дефекта внешности связано с изменением самоотношения.

Частные гипотезы:

1. Успешная процедура трансплантации волос у лиц зрелого возраста связана с общим уровнем самоотношения и его отдельными компонентами – самоуважением, аутосимпатией и самопринятием.
2. Существует связь между успешной процедурой трансплантации волос у лиц зрелого возраста и позитивными изменениями в отраженном самоотношении (ожидании положительного отношения от других) и самопривязанности.

Диагностический комплекс включал методики:

1. Методика исследования самоотношения, автор: С.Р. Пантилеев (1989);
2. Опросник образа собственного тела, авторы: О.А. Скугаревский, С.В. Сивуха;
3. Шкала удовлетворенности внешностью (ШУСТ), автор: О.А. Скугаревский.

Для проверки гипотез использовались методы математико-статистического анализа: корреляционный анализ Спирмена, сравнительный анализ с использованием Т – критерия Вилкоксона,

Основные полученные результаты: корреляционный анализ выявил значимые связи показателей самоотношения с удовлетворенностью образом тела и внешностью в группе лиц зрелого возраста.

Таблица 1

Матрица корреляций показателей самоотношения с удовлетворенностью образом тела и внешностью в группе лиц зрелого возраста

Шкалы	Удовлетворенность собственным телом	Шкала удовлетворенности внешностью
Внутренняя честность	**0,344****	**0,335****
Самоуверенность	**0,415****	**0,447****
Саморуководство	**0,244***	0,192
Отраженное самоотношение	**0,265***	0,202
Самоценность	**0,336****	**0,351****
Самопринятие	**0,624****	**0,593****
Самопривязанность	**0,314****	**0,446****
Внутренняя конфликтность	-0,100	0,021
Самообвинение	**-0,235***	-0,100

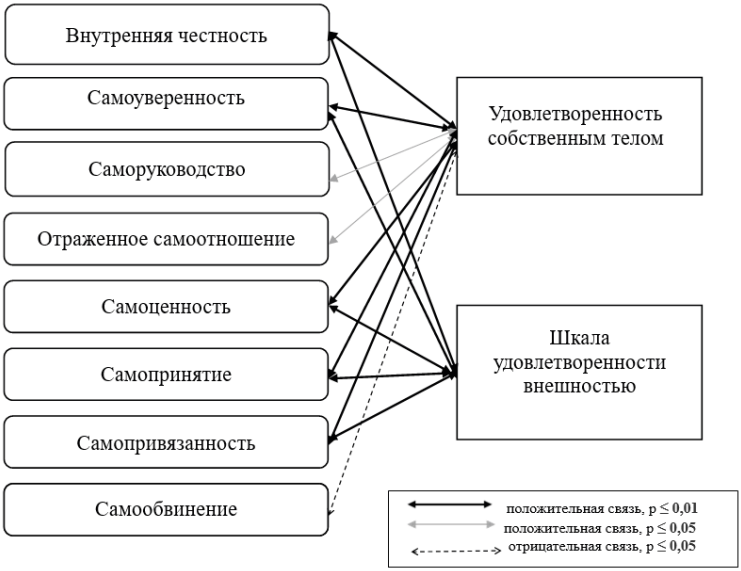


Рис. 1 Значимые связи показателей самоотношения с удовлетворенностью образом тела и внешностью в группе лиц зрелого возраста

Основные полученные результаты: сравнительный анализ позволил выявить статистически значимые различия показателей самоотношения и телесной удовлетворенности у мужчин зрелого возраста до и после процедуры пересадки волос.

Таблица 2

Сопоставление показателей самоотношения и телесной удовлетворенности у мужчин зрелого возраста до и после процедуры пересадки волос с применением Т-критерия Вилкоксона

Шкалы	Средние значения		Т-критерий Вилкоксона	Уровень статистической значимости
	До процедуры по пересадке волос (N =80)	После процедуры по пересадке волос (N =80)		
Внутренняя честность	7,25	7,23	0,102	0,919
Самоуверенность	6,5	7,4	4,709	0,000
Саморуководство	6,75	7,13	2,310	0,021
Отраженное самоотношение	6,2	7,05	4,722	0,000

Шкалы	Средние значения		Т-критерий Вилкоксона	Уровень статистической значимости
	До процедуры по пересадке волос (N =80)	После процедуры по пересадке волос (N =80)		
Самоценность	6,75	7,3	3,685	0,000
Самопринятие	6,77	7,53	4,394	0,000
Самопривязанность	6,65	7,25	3,563	0,000
Внутренняя конфликтность	8,35	7,65	2,923	0,003
Самообвинение	8,52	7,81	3,024	0,002
Удовлетворенность собственным телом	24,92	29,66	2,095	0,036
Шкала удовлетворенности внешностью	126,57	137,98	4,225	0,000

Выводы: общая и частные гипотезы подтверждены полностью.

1. В ходе исследования была обнаружена статистически значимая взаимосвязь между показателями внутреннего самоотношения и восприятием собственного тела у лиц зрелого возраста.
2. Высокие показатели самопринятия и самоуверенности сопровождаются общим позитивным отношением к себе.
3. Результаты сравнительного анализа подтвердили статистически значимое улучшение большинства показателей самоотношения, а также удовлетворенности внешностью и собственным телом, после процедуры пересадки волос у лиц зрелого возраста.
4. После процедуры пересадки волос у лиц зрелого возраста наблюдалось статистически значимое снижение уровня внутренней конфликтности и самообвинения. Это свидетельствует о стабилизации эмоционального состояния и ослаблении самокритичного отношения к себе.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Габдулина Л.И. Взаимосвязь между удовлетворенностью жизнью и самоотношением у молодежи и лиц среднего возраста / Л.И. Габдулина // Психология обучения. – 2019. – № 1. – С. 45–55.
3. Гаджигороев А.Г. Клиническая трихология. – М.: Практическая медицина, 2014. – 352 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.

5. Столин В.В. Самосознание личности // Психология самосознания: Хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах М, 2013. – С. 123–156.

Self-attitude in middle-aged adults before and after hair transplantation

Dedinkina K.Y.
PhD student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: dedinkina.kristina@mail.ru

Kochetova Y.A
PhD in Psychology, Head of the Department
"Age Psychology named after Professor L.F. Obukhova"
Faculty of "Psychology of Education"
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Moscow State University of Psychology and Education"
FGBOU VO MGPPU
Moscow, Russian Federation
e-mail: e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Keywords: self-esteem, self-concept, hair transplantation, middle age, body image, androgenetic alopecia

Профилактика социально-психологической дезадаптациии старших подростков в образовательной среде колледжа

Дергачева Н.Г.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: NadejdaD777@yandex.ru

Ключевые слова: социально-психологическая дезадаптация, старшие подростки, образовательная среда колледжа

Своевременная и эффективная профилактика социально-психологической дезадаптации старших подростков в колледже является ключевым условием не только для снижения академических рисков, но и для обеспечения успешного профессионального становления, личностного развития и психического благополучия будущих специалистов. Разработка, апробация и внедрение такой системы составляют актуальную научно-практическую задачу, решение которой и является целью данного исследования.

Проблема данного исследования заключается в научно-практическом противоречии между:

1. острой необходимостью внедрения эффективных программ профилактики социально-психологической дезадаптации старших подростков в образовательных организациях СПО;
2. недостаточной разработанности в теории и практике педагогики и психологии целостных моделей профилактики, которые носили бы комплексный и системный характер, объединяя работу психолога, куратора, мастеров производственного обучения и администрации; отражали бы суть первичной профилактики, а не коррекционные подходы; содержали бы конкретный, апробированный инструментарий для работы со студенческой группой и отдельными обучающимися «группы риска» [2].

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретико-методологические основы исследования по профилактике социально-психологической дезадаптации старших подростков в образовательной среде колледжа
2. Разработать программу и провести эмпирическое исследование по профилактике социально-психологической дезадаптации старших подростков в образовательной среде колледжа.

3. Реализовать программу профилактики социально-психологической дезадаптации старших подростков в образовательной среде колледжа и провести оценку ее эффективности.
4. Представить описание результатов, количественный и качественный анализ эмпирических данных и определить направления дальнейших исследований проблемы.

Теоретико-методологические основы исследования. Системный подход Б.Г. Ананьева, Л. фон Берталанфи, позволивший рассмотреть профилактическую работу как целостную систему взаимосвязанных элементов (диагностика, развитие, просвещение), интегрированную в образовательную среду колледжа.

Теория психологического возраста и кризисов развития Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона, объясняющая специфику социальной ситуации развития, ведущей деятельности и центральных новообразований старшего подросткового возраста, что является ключом к пониманию причин дезадаптации [2].

Концепции социально-психологической адаптации и дезадаптации личности А.А. Налчаджяна, А.А. Реана, Б.Н. Алмазова, позволившие определить дезадаптацию как системное нарушение взаимодействия индивида со средой, а профилактику – как целенаправленное формирование адаптивных ресурсов [1].

Теории и модели психолого-педагогического сопровождения в образовании М.Р. Битяновой, Е.И. Казаковой, Л.М. Шипицыной, задающие принципы организации поддерживающей деятельности, ориентированной на создание условий для самостоятельного и ответственного развития студента.

Теоретические основы профилактики в психологии и педагогике С.А. Беличевой, В.М. Миниярової, в которых профилактика понимается как система многоуровневых мероприятий (первичная, вторичная, третичная), направленных на предупреждение возможных нарушений [3].

Концепции профессионального становления личности в системе СПО Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, позволяющие учитывать профессиональный контекст как специфический фактор адаптации/дезадаптации студентов колледжа [4].

Научно-практическая новизна работы заключается в уточнении теоретических положений и в создании практико-ориентированной, технологичной и воспроизводимой модели профилактики, доказавшей свою эффективность в условиях конкретного образовательного учреждения СПО и готовой к трансляции в аналогичные учреждения.

Для достижения цели исследования в рамках разработки программы профилактики социально-психологической дезадаптации старших

подростков в образовательной среде колледжа, было спланированно и проведено эмпирическое исследование.

Гипотеза исследования: социально-психологическая дезадаптация старших подростков в образовательной среде колледжа проявляется снижением социальной адаптивности, сниженной коммуникативной компетентностью и повышенной агрессивностью. Программа способствует повышению личностного адаптивного потенциала, улучшению межличностных отношений в группе, росту самооценки и уверенности в себе, развивает навыки саморегуляции и конструктивного общения.

Выборка: исследование проводилось на базе АНО ПО «Сергиево-Посадский гуманитарный колледж» среди студентов 1 курса факультетов «Преподавание в начальных классах» и «Дошкольное образование». Всего испытуемых 72 человека, возраст которых составил 14–15 лет, средний возраст 14,5 лет. Из них 68 девочек и 4 мальчика.

В ходе исследования были подобраны и использованы следующие методики:

1. Методика диагностики социально-психологической адаптации, авторы К. Роджерс, Р. Даймонд.
2. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина.
3. Диагностика агрессивности Басса-Дарки.
4. Методика для изучения социализированности личности учащихся (М.И. Рожков).
5. Тест личностной тревожности для подростков (10–17 лет) (А.М. Прихожан).

По результатам анализа диагностики **социально-психологической адаптации и дезадаптации** были выявлены следующие данные:

– высокая дезадаптивность у 29% студентов.
– у 92% студентов первого курса колледжа сниженный личностный адаптивный потенциал.
– поведенческая регуляция у 71% респондентов ниже среднего.
– коммуникативный потенциал у 52% ниже среднего.
– у 44% средний уровень коммуникативного потенциала,

Данные показатели повышают дезадаптивность студентов первого курса.

По результатам диагностики **индекса агрессивности** студентов колледжа, мы получили следующие данные:

– косвенная агрессия у 27% респондентов имеет повышенный, у 18% – высокий, и у 27% – очень высокий уровень.
– раздражение у 33% респондентов имеет повышенный уровень, что говорит о готовности к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

– вербальная агрессия у 32% респондентов имеет средний и у 32% респондентов повышенный уровни.
– обида у 33% респондентов имеет повышенный, у 17% высокий и у 32% – очень высокий уровень.
– подозрительность у 31% респондентов имеет повышенный, у 8% – высокий, 37% – очень высокий уровни.
– негативизм у 23% респондентов повышенный уровень,
– чувство вины у 32% респондентов повышенный, у 17% – высокий, у 18% очень высокий уровни.

Анализируя данные диагностики **социальной адаптивности**, мы выявили, что:

– социальная адаптивность у 65% респондентов выражена в средней степени социализации.
– автономность у 56% респондентов также выражена в средней степени социализации.
– 64% респондентов имеют среднюю выраженность степени социализации социальной активности.
– 50% респондентов имеют среднюю выраженность степени социализации нравственности.

Анализ полученных данных в результате диагностики **тревожности** показал, что:

– у 36% респондентов несколько завышенный уровень личной тревожности.
– у 44% – несколько завышенный уровень школьной тревожности.
– у 39% – несколько завышены и у 39% очень высокий уровни самооценочной тревожности,
– у 43% респондентов уровень межличностной тревожности в норме,
– у 72% – уровень магической тревожности также не превышает норму.

С целью профилактики социально-психологической дезадаптации старших подростков в образовательной среде колледжа была **разработана авторская программа «Точка рост**а» (далее – Программа). Для апробации и последующей оценки эффективности результатов программы, было произведено деление подростков первокурсников, принимавших участие в исследовании на две группы: контрольную и экспериментальную, в каждой из которых было по 20 человек. Количественный состав групп: экспериментальная группа 20 человек, контрольная группа – 20 человек. В дальнейшем апробация программы проводилась на подростках экспериментальной группы. После реализации Программы, была в была проведена повторная диагностика генеральных факторов.

Согласно проведенному математическому анализу по Т-критерию Вилкоксона, у участников экспериментальной группы после

прохождения Программы достоверно доказаны: повышение личностного адаптивного потенциала и социальной адаптации, снижение дезадаптивности, агрессии и личностной тревожности у студентов первого курса колледжа. Это доказывает, что разработанная нами Программа профилактики социально-психологической дезадаптации старших подростков в образовательной среде колледжа «Точка роста» является эффективной и может быть рекомендована для работы с подростками 15–16 лет (первокурсниками) в системе СПО. Таким образом, гипотеза подтвердилась.

Литература

1. Алмазов, Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних: монография / Б.Н. Алмазов. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 180 с.
2. Предупреждение и преодоление дезадаптации несовершеннолетних – центральная проблема социальной педагогики. Материалы научно-практической конференции. 8 апреля 2022 года г. Таганрог.
3. Рашитова Л.С. Образ Я в картине мира дезадаптированные подростков. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук, Санкт-Петербург, 2020 год.
4. Семенова К.Г. Диагностика социально-психологической дезадаптации подростков и молодых людей: теоретико-методологический подход // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 1 (17). С. 110–126. https://doi.org/10.17853/2686-8970-20241-110-126 (дата обращения: 15.04.2026).
5. Храмов Е.В., Шеховцова Т.Г. Стрессоустойчивость студентов как условие социально-психологической адаптации к образовательной среде колледжа. В книге: Психологическая безопасность образовательной среды: проблемы, ресурсы, профилактика. Общая редакция А.В. Литвиновой, А.В. Кокурина. Москва, 2022. С. 152–162.

Prevention of socio-psychological maladaptation of older adolescents in the college educational environment

Dergacheva N.G.
Master's student
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia
e-mail: NadejdaD777@yandex.ru

Адаптация методики атрибуций бедности в России

Зиброва М.А.
студент, стажер-исследователь НУЛ психологии социального неравенства
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7091-0648
e-mail: mzibrova@hse.ru

Прусова И.С.
кандидат психологических наук, доцент департамента психологии НИУ ВШЭ
заведующая НУЛ психологии социального неравенства
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9298-2408
e-mail: iprusova@hse.ru

Горохова А.С.
студент, стажер-исследователь НУЛ психологии социального неравенства
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0318-5755
e-mail: agorokhova@hse.ru

Ключевые слова: методика атрибуций бедности, атрибуции бедности, социально-экономическое неравенство

Исследования показывают, что субъективные оценки уровня бедности могут превышать объективные статистические показатели, что поднимает вопрос о содержании феномена бедности в представлениях людей [1]. По данным опросов общественного мнения среди россиян 22% опрошенных относят себя к категории бедных [2]. Важным направлением в изучении восприятия бедности выступают атрибуции бедности – представления людей о причинах, по которым человек может оказаться и будет оставаться в трудной экономической ситуации [5]. Атрибуции бедности можно разделить на три вида: индивидуалистические (приписывание ответственности самим бедным людям), структурные (восприятие системных неблагоприятных факторов) и фаталистические (следствие неконтролируемых жизненных обстоятельств) [5]. Согласно систематическому обзору исследований, посвященных атрибуциям

бедности, трехкомпонентная модель остается доминирующей, при этом большинство инструментов ориентировано на внутристрановую бедность и разработано на выборках западных стран [3]. В рамках представленной модели перечень причин бедности обновлялся и дополнялся различными авторами в течение продолжительного периода времени, и наиболее обширный, теоретически и эмпирически обоснованный список был представлен в методике атрибуций бедности (Attributions for Poverty Questionnaire, APQ) [4]. Трехкомпонентная модель причин бедности применяется и в российском социокультурном контексте. В России динамика атрибуций фиксирует сдвиг от структурных к индивидуалистическим объяснениям в 2010-е годы и частичный возврат к структурным на фоне социальных изменений в последние годы [1]. Тем не менее, на данный момент не существует стандартизированного русскоязычного инструмента, измеряющего атрибуции бедности: состав и количество утверждений для операционализации индивидуалистических, структурных, фаталистических причин в исследованиях различается [1]. Целью настоящего исследования являлась адаптация методики атрибуций бедности (APQ) [4] в российском контексте. Методика продемонстрировала высокую внутреннюю и критериальную валидность на выборке в США [4], а также адаптировалась в исследованиях на выборках из Аргентины, Испании и Латвии [3].

На предварительном этапе был выполнен прямой и обратный перевод утверждений оригинальной методики, итоговый вариант перевода прошел процедуру веб-пробинга (N = 29) для проверки понимания формулировок респондентами. Далее были проведены два исследования, направленные на проверку факторной структуры, валидности и инвариантности методики.

В Исследовании 1 (N = 264; 52% женщин; $M_{возраст}$ = 37,67, $SD_{возраст}$ = 11,40) респонденты заполняли методику атрибуций бедности, состоящую из трех субшкал: индивидуалистические (17 утверждений; например, “Низкая мотивация и лень”), структурные (17 утверждений; например, “Экономический кризис и отсутствие рабочих мест с достойной зарплатой”) и фаталистические (8 утверждений; например, “Отсутствие наследства”) атрибуции [4]. Респондентам предлагалось оценить важность перечисленных факторов как причин, по которым люди становятся бедными, а ответ давался по шкале от 1 – “абсолютно не важно” до 5 – “очень важно”. Для проверки факторной структуры был проведен конфирматорный факторный анализ (КФА) в программной среде RStudio. Результаты КФА свидетельствовали о неудовлетворительном качестве модели ($\chi2$ (816) = 3241,11, $p < 0,001$; CFI = 0,94, TLI = 0,94, RMSEA = 0,11 [0,10; 0,11], SRMR = 0,10). В ходе

эксплораторного, факторного анализа (ЭФА) теоретически ожидаемая трехфакторная структура не подтвердилась. Было принято решение об исключении пунктов с неудовлетворительными психометрическими характеристиками: отсутствие значимой факторной нагрузки (< 0.30), высокая уникальность (> 0.60), перекрестная факторная принадлежность. После сокращения методики на 21 пункт согласно представленным критериям итоговая версия модели показала хорошее соответствие данным ($\chi2$ (186) = 424.03, p < .001; CFI = .98, TLI = .98, RMSEA = .07 [.06; .08], SRMR = .07; $\alpha_{структурные}$ = 0.88, $\alpha_{индивидуалистические}$ = 0.84, $\alpha_{фаталистические}$ = 0.85).

В Исследовании 2 (N = 350; 66% женщин; $M_{возраст}$ = 43,23, $SD_{возраст}$ = 12,29) респонденты заполняли методики для измерения атрибуций бедности, поддержки равного/неравного распределения доходов, социальной дистанции в отношении бедных людей, отвечали на вопросы о социальной мобильности, социальных запросах к государству и социально-демографических характеристиках. Анализ данных проводился в программной среде RStudio. КФА продемонстрировал хорошие показатели соответствия модели данным ($\chi2$ (186) = 451.03, p < 0.001; CFI = 0.99, TLI = 0.99, RMSEA = 0.06 [0.06; 0.07], SRMR = 0.06; $\alpha_{структурные}$ = 0.88, $\alpha_{индивидуалистические}$ = 0.88, $\alpha_{фаталистические}$ = 0.89). Межгрупповой конфирматорный факторный анализ подтвердил конфигурационную, метрическую и скалярную инвариантность модели в подгруппах по переменным пола, образования и дохода. Конвергентная валидность методики проверялась с помощью корреляционного анализа (критерий ранговой корреляции Спирмена), в рамках которого были обнаружены статистически значимые ожидаемые связи. Социальная мобильность положительно связана с индивидуалистическими атрибуциями, но отрицательно – со структурными и фаталистическими. Социальная дистанция в отношении бедных людей положительно связана со структурными атрибуциями, поддержка равного распределения и социальные запросы к государству (например, обеспечение достойного уровня жизни людям в старости, безработным) – со структурными и фаталистическими.

Таким образом, в ходе настоящего исследования была осуществлена адаптация методики атрибуций бедности (APQ) на российской выборке. Подтверждена трехфакторная структура (индивидуалистические, структурные и фаталистические атрибуции), однако сокращение итогового русскоязычный варианта до 21 пункта может отражать культурную специфику восприятия причин бедности в России. Показано, что методика обладает хорошей внутренней согласованностью, конфигурационной, метрической и скалярной инвариантностью по полу, уровню

образования и дохода. Полученные связи с социальной мобильностью, социальной дистанцией, поддержкой равенства и социальными запросами к государству подтверждают конвергентную валидность инструмента. Разработанная методика может быть использована в дальнейших исследованиях в России для мониторинга общественных представлений о причинах бедности.

Финансирование. Исследование выполнено за счет Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Литература

1. Бедность [Электронный ресурс] // ФОМ. URL: https://fom.ru/Obraz-zhizni/15233 (дата обращения: 01.04.2026).
2. Назарбаева Е.А. Восприятие феномена бедности населением: кого и почему россияне считают бедным? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2023. № 4. С. 30–53. DOI:10.14515/monitoring.2023.4.2398
3. Bastias F., Peter N., Goldstein A., Sánchez-Montañez S., Rohmann A., Landmann H. Measuring attributions 50 years on: From within-country poverty to global inequality // Behavioral Sciences. 2024. Vol. 14. № 3. P. 186. DOI:10.3390/bs14030186
4. Bullock H.E., Williams W.R., Limbert W.M. Predicting Support for Welfare Policies: The Impact of Attributions and Beliefs About Inequality // Journal of Poverty. 2003. Vol. 7. № 3. P. 35–56. DOI:10.1300/J134v07n03_03
5. Feagin J.R. Poverty: We still believe that God helps those who help themselves // Psychology Today. 1972. Vol. 6. P. 101–129.

Adaptation of attributions for poverty questionnaire in russia

Zibrova M.A.
student, research intern, Laboratory
for Psychology of Social Inequality
HSE University
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7091-0648
e-mail: mzibrova@hse.ru

Prusova I.S.
PhD in Psychology, Associate Professor
of School of Psychology of HSE University
Head of Laboratory for Psychology of Social Inequality
HSE University
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9298-2408
e-mail: iprusova@hse.ru

Gorokhova A.S.
student, research intern
Laboratory for Psychology of Social Inequality
HSE University
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0318-5755
e-mail: agorokhova@hse.ru

Keywords: attributions for poverty questionnaire, attributions for poverty, socio-economic inequality

Религиозность как фактор осмысленности жизни в кросс-культурном исследовании

Ивенков В.Э.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-4969-0604
e-mail: vadimivenkov98@gmail.com

Ключевые слова: осмысленность жизни, психологическое благополучие, религиозность, кросс-культурная психология, мировоззренческие группы

В современной психологии осмысленность жизни рассматривается как один из ключевых компонентов психологического благополучия [1]. Вместе с тем роль религиозности в формировании жизненных смыслов может варьироваться в зависимости от культурного и религиозного контекста [2]. Целью данного исследования является выявление различий в уровне осмысленности жизни у представителей различных мировоззренческих групп.

Постановка задачи исследования заключается в выявлении различий в уровне осмысленности жизни у представителей различных мировоззренческих групп, а также в интерпретации этих различий с учетом культурно-религиозного контекста и особенностей формирования жизненных смыслов.

Научная новизна исследования заключается в том, что осмысленность жизни рассматривается в кросс-культурном контексте как показатель психологического благополучия с учетом различий в мировоззренческих основаниях личности. В работе предпринимается попытка интерпретации эмпирически выявленных различий через особенности формирования жизненных смыслов в религиозных и нерелигиозных системах, что позволяет лучше понять роль культурно-религиозных факторов в структуре субъективного благополучия.

В исследовании приняли участие 287 человек в возрасте от 18 до 65 лет, среди которых 133 православных, 61 мусульманин и 93 атеиста. Для диагностики использовалась шкала психологического благополучия К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко) [3].

Результаты анализа показали наличие статистически значимых различий между группами по показателю осмысленности жизни ($p < 0{,}001$). Наиболее высокие значения выявлены у представителей исламской выборки ($M = 100{,}13$), в то время как у православных ($M = 92{,}21$) и атеистов ($M = 91{,}39$) показатели оказались ниже.

Шкала благополучия Рифф
(адаптация Шевеленковой и Фесенко, 2011)

Вероисповедание		Среднее	Стандартное отклонение	Медиана	Минимум	Максимум
Позитивные отношения	Православие	58,02	9,574	57,00	35	82
	Ислам	60,87	10,399	61,00	30	82
	Атеизм	55,41	11,065	54,00	26	80
	Всего	57,78	10,405	57,00	26	82
Автономия	Православие	55,02	8,718	54,00	31	75
	Ислам	57,18	9,619	57,00	39	82
	Атеизм	60,51	7,439	60,00	42	77
	Всего	57,25	8,835	57,00	31	82
Управление средой	Православие	54,08	9,065	55,00	24	73
	Ислам	58,48	9,305	59,00	34	83
	Атеизм	55,49	10,845	56,00	26	84
	Всего	55,47	9,836	57,00	24	84
Личностный рост	Православие	60,58	7,498	60,00	42	78
	Ислам	65,92	7,356	65,00	47	84
	Атеизм	62,88	8,883	62,00	41	81
	Всего	62,46	8,181	62,00	41	84
Цели в жизни	Православие	59,56	8,002	61,00	36	80
	Ислам	64,07	8,388	65,00	38	84
	Атеизм	58,19	11,167	59,00	31	84
	Всего	60,08	9,439	61,00	31	84
Самопринятие	Православие	53,20	10,139	54,00	21	81
	Ислам	56,51	9,787	57,00	27	82
	Атеизм	54,46	13,040	56,00	17	81
	Всего	54,31	11,129	55,00	17	82
Психологическое благополучие	Православие	340,46	39,344	344,00	238	440
	Ислам	363,02	41,188	366,00	258	478
	Атеизм	346,95	49,290	353,00	205	464
	Всего	347,36	43,890	351,00	205	478
Баланс аффекта	Православие	99,30	18,122	99,00	58	148
	Ислам	90,97	19,059	88,00	41	146
	Атеизм	98,04	21,162	97,00	40	159
	Всего	97,12	19,555	96,00	40	159
Осмысленность жизни	Православие	92,21	11,764	94,00	57	116
	Ислам	100,13	11,612	102,00	65	128
	Атеизм	91,39	15,561	92,00	51	127
	Всего	93,63	13,478	95,00	51	128

Вероисповедание		Среднее	Стандартное отклонение	Медиана	Минимум	Максимум
Человек как открытая система	Православие	63,35	6,201	63,00	49	79
	Ислам	66,26	7,266	67,00	40	82
	Атеизм	62,45	7,689	62,00	43	82
	Всего	63,68	7,057	64,00	40	82

Полученные различия по показателю осмысленности жизни ($p < 0,001$) позволяют предположить, что данный компонент психологического благополучия имеет выраженную культурно-мировоззренческую обусловленность.

Осмысленность жизни в модели К. Рифф связана с наличием жизненных целей, ощущением направленности и переживанием собственной жизни как значимой и целостной. В этом контексте религиозность может выступать как система, обеспечивающая человеку основания для интерпретации опыта, тем самым формируя целостную картину мира и задавая экзистенциальные ориентиры.

Более высокие показатели осмысленности жизни у представителей исламской выборки могут быть связаны с выраженной интеграцией религиозных представлений в повседневную жизнь, где такие категории, как доверие к Богу (таваккуль), терпение (сабр) и надежда на милость Всевышнего (раджа’), задают устойчивую систему смыслов и интерпретаций жизненных событий [2]. В данном случае смысл не столько формируется человеком, сколько задается через религиозную традицию и поддерживается через практики (молитва, обращение к Богу), что снижает экзистенциальную неопределенность.

В православной группе показатели осмысленности жизни оказываются немного ниже, однако это не обязательно свидетельствует о дефиците смысла как такового. Скорее, речь может идти о другой логике его переживания: в христианской традиции надежда и смысл тесно связаны с личностным духовным усилием, внутренней работой и переживанием собственной греховности. Это может сопровождаться большей рефлексией, в том числе проявляющейся через участие в таинствах Церкви (например, исповеди и причащении), а также более критичным отношением к себе, что может оказывать влияние на субъективные оценки осмысленности жизни при их измерении количественными методами.

В группе атеистов осмысленность жизни также оказывается ниже по сравнению с религиозными группами. Это может быть связано с тем, что при отсутствии трансцендентной системы смыслов человеку больше приходится самостоятельно определять жизненные цели

и придавать значение происходящему. Такая автономия, с одной стороны, усиливает самостоятельность (что подтверждается более высокими показателями по данной шкале), но с другой, делает систему жизненных смыслов более зависимой от индивидуального опыта, а потому потенциально менее устойчивой.

Таким образом, полученные результаты позволяют предположить, что осмысленность жизни определяется не только индивидуальными когнитивными и мотивационными ресурсами, но и степенью включенности человека в культурно-религиозные системы, задающие экзистенциальные рамки интерпретации опыта.

Литература

1. Ryff C.D. Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia // Psychotherapy and Psychosomatics. 2014. Vol. 83. P. 10–28.
2. Positive psychology practices in Muslim communities: a systematic review [Электронный ресурс]. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12449359/ (дата обращения: 08.04.2026).
3. Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–121.

Religiosity as a factor of meaning in life in a cross-cultural study

Ivenkov V.E.
Master's student, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-4969-0604
e-mail: vadimivenkov98@gmail.com

Keywords: meaning in life, psychological well-being, religiosity, cross-cultural psychology, worldview groups

Психологические трудности замещающих прародителей во взаимодействии с подопечными внуками-подростками

Капкова Е.Б.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4368-066X
e-mail: ryazaeva76@mail.ru

Ослон В.Н.
Профессор кафедры возрастной психологии имени профессора
Л.Ф.Обуховой факультета «Психология образования»
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9625-7307
e-mail: oslonvn@mgppu.ru

Ключевые слова: замещающая семья, прародители, внуки-подростки, психологические трудности, взаимодействие

Тема данного исследования выбрана исходя из реальной социальной значимости вопроса воспитания подростков пожилыми родственниками – бабушками и дедушками, выполняющими функцию замещающих родителей. Данная форма семейного устройства получила распространение в связи с целым рядом обстоятельств: смерть родителей, алкоголизация, наркозависимость и в дальнейшем лишение родительских прав и т.д. Несмотря на высокое признание важности бабушек и дедушек в процессе социализации подростков, такая форма устройства связана с серьезными психологическими проблемами как для самих прародителей, так и для их внуков подростков.

В работе впервые комплексно исследованы психологические трудности замещающих прародителей (бабушек/дедушек) во взаимодействии с внуками-подростками, воспитывающимися в условиях утраты биологических родителей. В отличие от традиционных исследований детско-родительских отношений, акцент сделан на специфике замещающей опеки, возрастных и личностных особенностях прародителей, а также на влиянии семейной травмы и сепарационного кризиса подростка.

Выявлены и проанализированы основные психологические трудности, с которыми сталкиваются замещающие прародители при воспитании внуков-подростков: гиперопека, страх утраты, ригидность воспитательных установок, эмоциональное выгорание, снижение эмпатии и неспособность к конструктивному диалогу. Эти трудности

приводят к росту конфликтности, снижению эмоциональной близости, риску отказа от опеки и формированию у подростков негативных моделей поведения.

Исследование базируется на комплексном психодиагностическом подходе и опирается на совокупность эмпирических методов, включающих:

– Структурированное интервью для выявления особенностей воспитательной позиции и личностных переживаний прародителей.
– Психодиагностические методики для оценки эмоционального состояния и личностных характеристик участников (в частности, опросник для подростков и методика «Психологический портрет прародителя» Г.В. Резапкиной).
– Специализированные шкалы для определения уровня родительского (опекунского) выгорания.

Использование такого комплекса методов позволяет выявить широкий спектр психологических феноменов, влияющих на взаимодействие в замещающей семье.

На основе применения комплекса психодиагностических методик были получены следующие эмпирические результаты, раскрывающие специфику взаимодействия замещающих прародителей и внуков-подростков.

1. Результаты по блоку «Прародители» (Интервью + «Психологический портрет»)

Стиль воспитания и личностные установки: У большинства прародителей доминирует гиперопекающий или авторитарный стиль, обусловленный высоким уровнем тревожности, страхом повторения судьбы биологических родителей и чувством гиперответственности.

Эмоциональное состояние: Выявлен высокий уровень ситуативной и личностной тревожности, а также признаки эмоционального выгорания (истощение, деперсонализация). Наблюдается амбивалентность чувств: сочетание глубокой привязанности к внуку с раздражением и бессилием.

Рефлексия и ресурсы: Уровень рефлексии часто снижен: прародители склонны объяснять девиантное поведение подростка исключительно его «плохим характером», недооценивая влияние собственных воспитательных ошибок. Ресурсная база семьи часто ограничена, что усугубляет чувство изоляции.

2. Результаты по блоку «Подростки» (Опросники)

Потребность в сепарации: Зафиксирован острый конфликт между естественной потребностью подростка в автономии и жестким контролем со стороны опекуна. Это проявляется в негативизме, протестном поведении и стремлении проводить время вне дома.

Эмоциональное состояние: У подростков отмечается повышенный уровень фрустрации, скрытой агрессии и заниженной самооценки. Часто диагностируется чувство одиночества и отверженности внутри семьи.

Социальные связи: В связи с дефицитом эмоциональной близости с прародителем, ведущей деятельностью становится общение со сверстниками, в том числе в асоциальных группах, где подросток ищет принятие и подтверждение своей взрослости.

3. Результаты по блоку «Взаимодействие» (Синтез данных)

Коммуникативный барьер: Между прародителем и подростком наблюдается «стена непонимания». Прародитель воспринимает подростка как объект контроля, а подросток – прародителя как источник ограничений.

Риск отказа от опеки: Прямая корреляция между высоким уровнем выгорания у прародителя и мыслями о невозможности дальнейшего воспитания. Подростковый кризис воспринимается опекунами как личное поражение и крах надежд.

Закономерность: Конфликт достигает пика в старшем подростковом возрасте (14–16 лет), когда задачи сепарации становятся наиболее актуальными, а ресурсы прародителя (физические и психологические) истощаются.

Типичные трудности замещающих прародителей требуют системного подхода к поддержке и сопровождению таких семей на государственном и муниципальном уровнях.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта В.Н.Ослон.

Литература

1. Булина Н.В., Комарова О.А. Прародители и внуки (обзор зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8, № 4. – С. 107–116.
2. Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Замещающая профессиональная семья как условие психического развития и социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 65–77.
3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2022. – 416 с.
4. Сушко А.В., Шульга Т.И. Социально-психологическое сопровождение замещающих семей: проблемы и решения // Вестник практической психологии образования. – 2023. – № 1 (34). – С. 45–53.
5. Шульга Т.И., Ослон В.Н., Орлова Е.А. Психологическое сопровождение замещающей семьи: диагностика и консультирование. – М.: Юрайт, 2024. – 280 с.

Psychological challenges of surrogate grandparents in interaction with adolescent grandchildren under their care

Kapkova E.B.
Master's student
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4368-066X
e-mail: ryazaeva76@mail.ru

Oslon V.N.
Professor of the Department of Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9625-7307
e-mail: oslonvn@mgppu.ru

Keywords: substitute family, grandparents, teenage grandchildren, psychological difficulties, interaction

Сравнительный анализ ведущих типов мотивации и ценностей у специалистов с различным опытом работы в сфере продаж

Комарова М.А.
студентка
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: komarovamariaalex@mail.ru

Погодина А.В.
Кандидат психологических наук, профессор
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: pogodinaav@mgppu.ru

Ключевые слова: профессиональная мотивация, типы мотивации, ценностные ориентации, мотивация персонала, мотивация в сфере продаж

В современных рыночных условиях одним из важнейших ресурсов практически любой организации является человеческий ресурс. Наиболее ярко данный факт демонстрируют сферы, которые связаны с торговлей и различными типами продаж. В данных направлениях будет прослеживаться прямая взаимосвязь между компетентностью торгового персонала и непосредственными показателями выручки компании. В связи с этим особенно актуальным для подобных организаций становится вопрос найма и удержания наиболее подходящего персонала для конкретного направления торговли, а также вопрос формирования правил грамотного стимулирования сотрудников отделов продаж. Эти задачи имеют высокую значимость на фоне имеющегося высокого дефицита квалифицированных кадров в сфере активных продаж. Глубокое изучение мотивационно-ценностного портрета кандидатов позволит не только сформировать обобщенное представление о наиболее подходящем типе кандидатов для данного направления профессиональной деятельности, но и прицельно подбирать целевых сотрудников под конкретные виды отделов продаж, что, в перспективе, будет способствовать минимизации рисков при найме персонала и успешной ротации сотрудников в будущем.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе, который подразумевает создание некоторого мотивационно-ценностного портрета специалиста по активным продажам с дополнительным учетом его профессионального стажа.

Цель данного исследования заключалась в изучении и сравнительном анализе особенностей мотивации и ценностных ориентаций

у сотрудников с различным стажем работы в сфере активных продаж в нише женской одежды.

Мы предположили, что ведущим типом мотивации профессиональной деятельности у специалистов по продажам, независимо от опыта работы в данной сфере, будет инструментальный тип мотивации. С точки зрения ценностных ориентаций гипотеза заключалась в том, что ценностные ориентации начинающих и опытных специалистов в области продаж предположительно могут различаться: на начальных этапах карьерного пути будет наблюдаться более выраженная ориентация на личные достижения и финансовую выгоду, а для сотрудников с большим опытом работы будет характерна ориентация на автономию и социальную ответственность.

Выборка исследования состояла из 48 человек суммарно. Все испытуемые были женского пола, возраст испытуемых варьировался от 19 лет до 52 лет. Для проведения исследования испытуемые были поделены на три группы в зависимости от стажа работы в сфере активных продаж: группа 1 – начинающие сотрудники со стажем работы до 1 года (16 чел.); группа 2 – сотрудники со стажем работы от 1 года до 3 лет включительно (16 чел.); группа 3 – опытные сотрудники со стажем работы в продажах от 4 лет до 10 лет включительно (16 чел.).

Исследование типов мотивации производилось с использованием теста Герчикова (В.И. Герчиков, 1999), для изучения ценностных ориентаций сотрудников применялся ценностный опросник Шварца (Ш. Шварц, в адаптации В.Н. Карандашева, 2004).

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Независимо от стажа работы в сфере продаж, основным типом мотивации для всех групп испытуемых оказался инструментальный тип. Это означает, что ведущим драйвером в работе для специалистов в сфере продаж является финансовый интерес. При этом, во всех группах наблюдается нормальное распределение по тесту Shapiro-Wilk ($p>0.05$) без значимых различий между группами испытуемых по данному типу ($p=0.959$)
2. В ценностное ядро личности испытуемых всех трех групп входят ценности стимуляции ($p=0,139$), власти-ресурсов ($p=0,055$) и личной безопасности ($p=0,158$) при минимальной значимости скромности ($p=0,981$). По этим ценностям не обнаружено значимых различий между группами. Это означает, что данные ценности не только важны для представителей всех трех групп, но и не меняются в зависимости от стажа работы специалистов по продажам.
3. В ходе сравнительного анализа были выявлены значимые различия между группами по патриотическому типу мотивации и некоторым

видам ценностей. С ростом стажа работы пропорционально увеличивается и средний балл групп по патриотическому типу мотивации при высоком уровне значимости различий (p=0,006). Также наблюдаются изменения степени значимости для ряда ценностей: ценность самостоятельности в действиях выражена больше в группах со средним и наибольшим стажем работы (p=0,002); ценность достижения максимально выражена в группе с опытом работы до 1 года и имеет постепенное снижение среднего балла пропорционально стажу работы (p=0,003); ценность конформности, сопряженной с правилами, особенно выражена в группе 3, а наименее конформной оказалась группа 1 (p=0,022); по ценности благожелательности, сопряженной с долгом, также наблюдаются выраженные различия с преобладанием данной ценности у группы 1 (p=0,001).

Исследование показало, что для представителей сферы продаж характерны как общие черты, которые относительно устойчивы независимо от их стажа работы, так и наличие некоторой динамики ценностных ориентаций и типов мотивации по мере увеличения стажа работы в сфере продаж.

В перспективе результаты данного исследования могут быть полезны при подборе персонала, при планировании систем мотивации сотрудников отдела продаж, а также при выстраивании принципов управления в компаниях, занимающихся активными продажами.

Дальнейшие исследования данного вопроса могут направить свой фокус на выявление более тонких связей между типами мотивации и ценностными ориентациями сотрудников, а также обратить особое внимание на связь изучаемых психологических характеристик менеджеров по продажам с реально измеримыми показателями эффективности труда.

Литература

1. Герчиков, В.И. Трудовая мотивация: понятие, выявление и управление (часть 1) / В.И. Герчиков // Личность. Культура. Общество. – 2006. – Т. 8, № 3(31). – С. 222–233. – EDN HTJSNN.
2. Каракулова, О.В. Психология ценностей личности / О.В. Каракулова, С.П. Степаненко, Н.А. Буравлева. – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2024. – 99 с. – ISBN 978–5–907791–07–7.
3. Карандашев В.Н. К 21 Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с. – ISBN 5–9268–0299–7
4. Рокич Л. Ценности и системы ценностей / Л. Рокич // The Journal of Social Issues. – 1973. – Т. 29, № 4. – С. 1–20.

A comparative analysis of dominant types of motivation and value orientations among sales professionals with different levels of sales experience

Komarova M.A.
student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: komarovamariaalex@mail.ru

Pogodina A.V.
PhD in Psychology, Professor of the Department of Social Psychology
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: pogodinaav@mgppu.ru

Keywords: professional motivation, types of motivation, value orientations, staff motivation, sales motivation

Связь типа родительского воспитания и статуса идентичности старших подростков

Лёвина Ю.Ю.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: juliasmile2017@gmail.com

Кочетова Ю.А.
кандидат психологических наук, заведующая кафедрой
«Возрастная психология им. профессора Л.Ф. Обуховой»
факультета «Психология образования»
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Ключевые слова: типы родительского воспитания, идентичность, старшие подростки, статус идентичности старших подростков

В работе рассмотрены подходов к изучению типов родительского воспитания и статуса идентичности старших подростков, рассмотрено понятие статуса идентичности в современных психологических исследованиях и влияние типа родительского воспитания на формирование статуса идентичности старших подростков, что позволило выявить связи типа родительского воспитания и статуса идентичности старших подростков.

Новизна исследования заключается в расширении научных представлений о сущности связи детско-родительских отношений и статуса идентичности в подростковом возрасте. Проведена систематизация теоретико-методологических подходов к пониманию типов родительского воспитания и их влиянию на формирование статуса идентичности старших подростков.

Целью исследования было выявить, описать и проанализировать выявить связь типа родительского воспитания и статуса идентичности старших подростков.

Общая гипотеза исследования: существует связь типа родительского воспитания и статуса идентичности старших подростков.

Частная гипотеза: связь типа родительского воспитания и статуса идентичности мальчиков и девочек различается.

Диагностический комплекс включал методики:

1. Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) – определение типов негармоничного воспитания.

2. Методика «Незаконченные предложения» (Дж. Марсиа) – исследование идентичности у старших подростков.
3. Опросник социальной идентичности (О.В. Васькова на основе шкал A.R. Graziani, M. Rubini, A. Palmonari, S. Costarelli, R.M. Calla) – диагностика компонентов социальной идентичности старших подростков.
4. Опросник для изучения персональной идентичности подростка С. Хартер в адаптации Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан – оценка персональной идентичности старших подростков.
5. EAT-26 (D. Garner, P. Garfinkel, адаптация О.А. Скугаревского) – диагностика риска нарушений пищевого поведения.

Для проверки гипотез использовались методы математико-статистического анализа: описательная статистика, U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена в программе IBM SPSS Statistics 26.

Основные полученные результаты: коррелционный анализ выявил значимые связи между типом родительского воспитания и статусом идентичности старших подростков.

Таблица 1

Матрица корреляций между показателями социальной идентичности подростков и показателями семейных взаимоотношений

	Центральность	**Ингрупповые чувства**	**Ингрупповые связи**	**Самопонимание**	**Время-препровождение**	**Сплоченность**	**Межгрупповая конкуренция и сравнение**	**Нисходящее сравнение**	**Коллективная самооценка**
Г+	0,361*	0,292	0,252	0,078	0,218	0,193	-0,079	-0,222	0,104
Г–	-0,262	-0,474**	-0,287	-0,088	-0,261	-0,161	0,174	0,408**	-0,230
У+	-0,461**	-0,481**	-0,356*	-0,311*	-0,439**	-0,345*	0,370*	0,522**	-0,334*
У–	0,248	0,271	0,240	-0,139	0,097	0,250	-0,534**	-0,409**	0,322*
РРЧ	-0,022	-0,186	-0,275	-0,387**	-0,185	-0,155	-0,247	0,116	-0,169
ВН	-0,288	-0,158	-0,149	-0,041	-0,242	-0,215	0,387**	0,194	-0,210
ФУ	0,224	0,071	-0,010	-0,135	-0,030	0,092	-0,525**	-0,340*	0,095
НРЧ	0,084	-0,024	-0,224	-0,470**	-0,207	-0,147	-0,287	-0,017	0,014
ПНК	-0,172	-0,297*	-0,265	-0,342*	-0,381**	-0,159	-0,089	0,131	-0,147
ВК	0,354*	0,288	0,200	0,200	0,399**	0,210	-0,158	-0,140	0,089
ПЖК	0,130	0,145	-0,026	-0,352*	-0,087	-0,071	-0,189	-0,052	-0,002
ПМК	0,194	0,117	0,284	0,234	0,200	0,334*	-0,292	-0,317*	0,300*

Также обнаружены связи между показателями персональной идентичности подростков и показателями семейных взаимоотношений.

Таблица 2

Матрица корреляций между показателями персональной идентичности подростков и показателями семейных взаимоотношений

	Школьная компетентность	Социальное принятие	Атлетическая компетентность	Физическая форма	Профессиональная компетентность	Поведение	Близкие дружеские отношения	Глобальная / общая самооценка
У–	-0,480**	-0,097	-0,234	-0,335*	-0,431**	-0,057	-0,061	-0,399**
Т+	0,399**	0,187	0,316*	0,066	0,595**	0,258	0,348*	0,095
Т–	0,025	-0,315*	-0,090	-0,343*	-0,357*	-0,638**	-0,117	-0,278
З–	-0,376*	-0,201	0,206	-0,510**	0,177	0,015	0,084	-0,466**
С–	0,141	0,068	0,297*	0,024	0,585**	0,145	0,292	0,016
Н	0,280	0,229	0,002	0,109	0,035	0,145	0,321*	0,109
РРЧ	-0,200	-0,341*	-0,094	-0,542**	-0,390**	-0,571**	-0,064	-0,533**
ПДК	0,452**	0,032	-0,304*	0,229	0,217	0,427**	0,020	0,398**
ВН	0,183	-0,207	-0,274	0,122	0,272	0,370*	-0,246	0,245
ФУ	-0,424**	-0,140	-0,272	-0,106	-0,156	0,092	-0,161	-0,171
НРЧ	-0,230	-0,262	-0,151	-0,502**	-0,283	-0,226	0,026	-0,499**
ПНК	-0,375*	-0,434**	-0,322*	-0,404**	-0,618**	-0,278	-0,435**	-0,347*
ВК	0,363*	0,269	0,281	0,208	0,508**	-0,082	0,486**	0,094
ПЖК	-0,173	-0,105	-0,296*	-0,263	-0,497**	-0,214	-0,050	-0,228

Сравнение связей типа родительского воспитания и статуса идентичности мальчиков и девочек позволяет говорить об их различии.



Рис. 1 Значимые связи показателей семейных взаимоотношений в семьях мальчиков и показателей персональной идентичности мальчиков

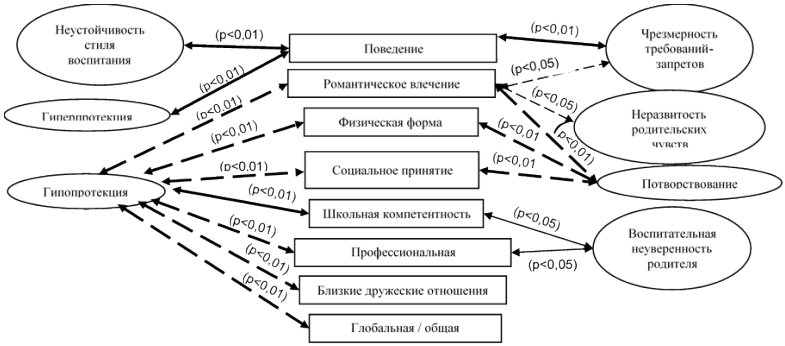


Рис. 2 Значимые связи показателей семейных взаимоотношений в семьях мальчиков и показателей персональной идентичности мальчиков

Выводы:

1. Существуют связи типа родительского воспитания и статуса идентичности старших подростков.
2. Связи типа родительского воспитания и статуса идентичности мальчиков и девочек различаются.
3. Установлено, что основными параметрами социальной идентичности старших подростков являются «Центральность», «Сплоченность» и «Межгрупповая конкуренция и сравнение».
4. Выявлено, что все старшие подростки высоко оценивают свои способности по таким позициям, как «Школьная компетентность», «Со-

циальное принятие» и «Поведение». Превалирующее большинство старших подростков также показали высокие результаты по «Атлетической компетентности», «Физической форме», «Профессиональной компетентности», «Романтическому влечению», «Близким дружеским отношениям» и общей самооценке.

5. Определены возможные проблемные сферы старших подростков: «Отношение к лицам противоположного пола», «Отношение к себе» и «Отношение к семье».
6. Общая и частная гипотезы подтверждены полностью.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Питер, 2021. – 398 с.
2. Васькова О.В. Применение опросника социальной идентичности для диагностики социальнопсихологических особенностей ученической группы старших подростков // Психологическая наука и образование, 2013. – Том 18. – № 2. – С. 87–96.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст]: психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва: Нац. Образование. 2016. – 367 с.
4. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 140 с.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. – М.: ЁЁ Медиа. 2014. – 667 с.
6. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт. 2025. – 328 с.

The relationship between the type of parenting and the identity status of older adolescents

Levina Y.Y.
PhD student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: juliasmile2017@gmail.com

Kochetova Y.A.
PhD in Psychology, Head of the Department
"Age Psychology named after Professor L.F. Obukhova"
Faculty of "Psychology of Education"
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Moscow State University of Psychology and Education"
FGBOU VO MGPPU, Moscow, Russian Federation
e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Keywords: types of parenting, identity, older adolescents, identity status of older adolescents

Практики осознанности в профилактике насильственного радикализма

Майский Д.О.
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kudelit@gmail.com

С точки зрения государственной безопасности насильственный радикализм относится к противодействию экстремизму и терроризму, но не приравнивается к ним. И хотя далеко не каждый процесс радикализации убеждений или поведения индивида приводит к насилию, актуальность проблемы привлечения молодежи к деструктивным сообществам от этого не снижается. В этой статье автором предлагается рассматривать насильственную радикализацию как психологический или психотерапевтический вызов, связанный с проблемным или опасным для индивида или окружающих поведением.

Рядом современных авторов разрабатывается концептуализация радикализации с учетом социально-психологического контекста. Например, мотивационная теория поиска значимости (ТПЗ) Ари Кругланski утверждает, что у индивида в результате ряда значимых потерь или наоборот приобретений активируется потребность в поиске значимости, смысле. Эта универсальная общечеловеческая потребность удовлетворяется человеком при соответствии его ценностям, которые он разделяет со значимыми другими. В этом случае свою роль играет контрфинальность – процесс, при котором выбранная индивидом цель становится более привлекательной, если она сильнее противоречит другим его целям (Kruglanski, 2014). Этот же процесс происходит и среди депрессивных и аддиктивных расстройств, а также людей, испытывающих трудности в поддержании здоровой диеты или физической активности. Маршалл Розенберг объясняет депрессию «когнитивно подавленными альтернативами» (Розенберг, 2022), только если человек в депрессии в крайнем случае полностью тормозит свое поведение или находит смысл только в одном действии (самоубийстве), человек с аддикцией радикален в своих желаниях и строит свою жизнь вокруг значимого вещества или хобби, в данном случае человек, попадающий в нарративы насильственной радикализации видит единственный смысл в служении групповым интересам, которые приближают его к достижению целей, смыслу и уважению. В итоге, представленные теории позволяют определять насильственную радикализацию как процесс поддержки или участия в деятельности, направленной на подрыв статус-кво ради достижения определённой цели и сопряжённой с подавлением ключевых социальных норм и ценностей.

Теперь остается ответить на вопрос, как осознанность (майндфулнес) профилактирует радикализацию? Работа Марсин Склад с соавторами утверждает, что профилактикой радикализации можно заниматься за счет усиления гражданских и социальных компетенций в рамках образования. Одним из основных подходов, помимо воздействий на ин- и аут-групповые механизмы (внутригрупповой конформизм, восприятие аутгрупп, де-категоризацию, ре-категоризацию и т.д.), они выбрали именно практики осознанных медитаций (Sklad, 2022). Основные меры, направленные против насильственной радикализации, с помощью практик майндфулнес – это улучшение субъективного благополучия человека и саморегуляция. Одной из таких мишеней являются убеждения о самоэффективности, которые в свою очередь ведут к развитию позитивных установок об учебе, академическим достижениям, способностям к самоопределению и волевому контролю за поведением и собственными решениями. Практики осознанности позволяют лучше замечать мысли и категории идентичности, которыми индивиды опознают себя или других, а это в свою очередь, связывают с улучшением просоциального поведения и эмпатии. Другой аспект работы с идентичностью заключается в принятии и изучении множественных идентичностей, отличающихся от собственной, которую добиваются опытом прямого контакта с аутгруппой. Это также позволяет лучше пользоваться эмоциональными и социальными навыками, тем самым усиливая собственную позитивную идентичность. А удержание во внимании позитивной идентичности себя и своей группы (в отличие, например, от несправедливо угнетенной негативной идентичности) позволит снизить предубежденность к аутгруппе и направит поведение к неагрессивной, но ассертивной манере.

Марша Линнехан, автор диалектико-поведенческой терапии (ДПТ), направленной на работу с пограничным личностным расстройством, использует осознанность как ключевой навык, благодаря которому работают остальные три: стрессоустойчивость, эмоциональная регуляция, межличностная эффективность (Линехан, 2024). Подобно тому как осознанность использует ДПТ, представляется возможным и то, как практики осознанности повлияют на другие необходимые навыки, препятствующие развитию насильственной радикализации.

Медитативные практики осознанности, особенно практики любящей доброты, как одной из её разновидностей способствуют не только улучшению эмоциональной регуляции, но и способствуют изменениям социальных отношений. Основой таких практик является целенаправленное фокусирование внимания на внешних (звуки, запахи и пр.) или внутренних (дыхание, напряжение мышц в теле и т.п.) объектах. Ключевым отличием практик осознанности является навык обучения реагирования

на мысли, диалоги, которые будут систематически происходить во время такого целенаправленного фокусирования. Для этого предлагают отметить тот факт, что человек отвлекся, поблагодарить себя за это и мягко направить свой внутренний взор на первоначальный объект внимания. Также к таким практикам порой добавляют аффирмации или другие инструкции, например, на вдохе обратить свой взор на напряжение мышц в теле, на выдохе отпустить то напряжение, в котором нет необходимости. В свою очередь особенность вышеупомянутой практики любящей доброты заключается в нескольких этапах искренних пожеланиях, здоровья и счастья, избавления от страданий близкому человеку, себе и людям, с которыми на момент практики есть конфликт, а также всем живым существам на планете. Отмечается, что благодаря таким практикам удаётся заменить привычные паттерны социального поведения, например, заменять стереотипизацию на эмпатическую любознательность, моралистические социальные суждения на доброту, социальный страх/недоверие на социальную связь/доверие. Также мотивация с собственных интересов (алчность) сменяется на общую (щедрость), а ингрупповой фаворитизм сменяется альтруизмом (Richardson, 2012).

Таким образом, рассмотрение насильственной радикализации через призму социально-психологических феноменов и психотерапевтической практики позволяет установить универсальную связь феномена насильственной радикализации с общечеловеческими ценностями, способ достижения которых принял не ту форму, которую хочется наблюдать, следовательно, открывается возможность использования уже изученных и эффективных инструментов в помощи людям улучшать их жизни, не причиняя при этом вреда другим.

Литература

1. Линехан М.М. Диалектическая поведенческая терапия: руководство по тренингу навыков // пер. с англ.: Е.А. Сморгунова, А.А. Качалов. – М: Диалектика, 2024. – 416 с. – ISBN 978–5–907203–23–5.
2. Розенберг М. Ненасильственное общение в конфликтах и разногласиях: Говорить мирно в мире, полном конфликтов // пер. с анг. М.: ООО «София». 2022.
3. Kruglanski A.W. The Psychology of Radicalization and Deradicalization: How Significance Quest Impacts Violent Extremism. // Political Psychology. 2014. Vol. 35.
4. Richardson M., Abraham C., & Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis // Psychological Bulletin, 2012. 138(2), 353–387. https://doi.org/10.1037/a0026838
5. Sklad M., Park E., van Venrooij I. et al. Radicalization Prevention by Means of Strengthening Social and Civic Competences. // Contemp School Psychol 2022. 26, P. 248–262. https://doi.org/10.1007/s40688-020-00330-9

Психолого-педагогические закономерности коммуникации участников проектной команды с наставником

Мананков Д.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: idmitrymanankov@yandex.ru

Громыко Ю.В.
доктор психологических наук, профессор
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: yugromyko@gmail.com

Ключевые слова: коммуникация, проектная деятельность, типы коммуникации, заданиевый тип, задачный тип, проблемный тип, наставник, подростки, проектная команда

В современном образовании проектная деятельность становится массовой практикой. Однако существует противоречие между признанием проблемного типа коммуникации ключевым средством развития субъектности подростков и недостаточной изученностью психолого-педагогических закономерностей перехода от заданиевого взаимодействия к проблемному. Остаётся неясным: как именно наставник может способствовать этому переходу, как смена типа коммуникации связана с формами организации деятельности подростков и какой механизм лежит в основе такого перехода.

В основу исследования положен системомыследеятельностный подход Г.П. Щедровицкого (понятие «мыслекоммуникация»), культурно-историческая теория Л.С. Выготского, теория учебной деятельности В.В. Давыдова, а также работы Ю.В. Громыко, Н.В. Громыко, В.В. Рубцова и В.С. Лазарева в области проектной деятельности. Методология исследования базируется на представлении о том, что коммуникация определяется своим предметом, а смена предмета коммуникации (от действия через отношение к противоречию) является механизмом развития субъектности участников проектной команды.

Исследование проводилось в форме формирующего эксперимента на проектной школе «ТехноЛидер» в двух лабораториях: «Информационные технологии» (14 подростков 15–17 лет) и «Машиностроение» (20 подростков 15–17 лет). Применялись методы включённого наблюдения, анализа речевых высказываний (фиксация маркеров смены коммуникативных стратегий), рефлексивных процедур, а также создание

учебных ситуаций (сценарии групповой работы, дебаты, защита результатов другой подгруппы, деятельность без наставника).

В результате эмпирической работы выявлены три типа коммуникации, отличающиеся предметом и формой организации деятельности.

Таблица 1

Описание типов коммуникации

Тип коммуникации	Предмет коммуникации	Форма организации деятельности подростков	Характер деятельности команды
Заданиевый Наставник распределяет роли сам и задает задачи	«Действие» Операционально заданный результат	– Выполнение поручений наставника – Действия по инструкции – Индивидуальное исполнение без координации	Отсутствие самостоятельного целеполагания, участники ждут указаний, работа строится по схеме «задание – отчет»
Задачный Наставник описывает ситуацию задачи)	«Цель и средство» Отношение между желаемым результатом и наличными ресурсами	– Совместный анализ ситуации – Распределение ролей под задачу – Выработка и обсуждение вариантов решения – Реализация выбранного способа действий	Команда понимает общую цель, распределяет функции, обсуждает средства, но цель остается заданной извне
Проблемный Наставник вводит в ситуацию, описываемую экспертами, которую не знают, как решить	«Противоречие» Неразрешимость наличными средствами, разрыв в знании или практике	– Выявление и удержание противоречия – Генерация и синтез гипотез – Самостоятельная постановка проблемных вопросов – Проектирование нового (не имеющего аналогов) решения – Коллективная рефлексия способов действия	Команда сама определяет предмет деятельности, формулирует проблему, выходит за рамки известных алгоритмов

Также в работе описан механизм перехода от заданиевого к проблемному типу коммуникации: формирование у участников способности к самостоятельной постановке задачи в задачной коммуникации (в условиях вариативности средств). Эта способность позволяет команде выйти из исполнительской позиции и включиться в проблематизацию исходной ситуации. Если участники не удерживают противоречие, они остаются в задачной или заданиевой позиции и оказываются неспособными к проблемной коммуникации.

Систематизированы коммуникативные стратегии наставника. На этапе анализа ситуации выделены 10 стратегий.

Таблица 2

Взаимосвязь между выявленными типами коммуникативных стратегий наставника, применяемыми преимущественно на этапе анализа ситуации, и формами организации деятельности подростков

Коммуникативные стратегии наставника	Следствие от применения коммуникативных стратегий	Форма организации деятельности подростков
Вместе с подростками задаёт правила работы в лаборатории и над заданиями и контролирует их	Ограничивает деятельность для создания напряженности проектной деятельности и позволяет подросткам самим формировать условия	Совместная выработка норм работы, распределение ответственности между участниками
Дает четко сформулированное задание	Задает направление работы, фиксирует ожидаемый результат	Выполнение поручений, индивидуальные действия по инструкции
После получения задания и в случае замешательства спрашивает подростков о том, какое задание он давал и просит повторить его	У подростков фиксируется понимание задачи, формируется целеполагание	Воспроизведение задания, уточнение целей и способов выполнения
Изменяет наполнение подгрупп подростков	Равномерный рост способностей и уровня коммуникации команды	Перегруппировка участников для освоения разных позиций, кооперация на основе комплементарных способностей
Просит выступать наименее включенных в работу над заданием подростков	Вовлечение всех участников команды в процесс коммуникации и проектную деятельность	Распределение функций с учетом включенности каждого, смена исполнительских позиций
Просит после выступления отнестись подростков к работе выступающих	Приводит к совместному анализу ситуации	Рефлексия результатов, выявление различий в понимании, совместная оценка выполненного
Просит одну подгруппу выступить с результатом работы другой подгруппы	Формирует у подростков способность общедоступно формулировать результат работы и формирует общее целеполагание команды	Взаимное обучение подгрупп, выработка общего понимания
Спрашивает готовность выступить подгруппе первой	Инициация коммуникативного акта и выявление ведущего типа коммуникации у подгруппы и подростка	Самоорганизация группы, согласование позиций внутри подгруппы
Задает условия для интереса и напряженность процесса	Подростки удерживают проектный замысел и поддерживают интенсивность работы	Удержание проблемного поля, самостоятельное распределение задач для поддержания темпа работы
Наглядное наблюдение предмета проекта	Вызывает причастность к проекту и завершает анализ ситуации	Фиксация исходного состояния, выделение противоречия, формирование общего видения проблемы

На этапах постановки проблемы, выдвижения замысла и решения выделены 7 стратегий.

Таблица 3

Взаимосвязь между выявленными типами коммуникативных стратегий наставника, применяемыми преимущественно на этапе анализа ситуации, и формами организации деятельности подростков

Коммуникативные стратегии наставника	Следствие от применения коммуникативных стратегий	Форма организации деятельности подростков
Не дает явных заданий, а фронтально беседует с подростками и выводит их на самостоятельное формирование заданий	Участники сами определяют предмет своей деятельности, формулируют проблемные вопросы и берут на себя ответственность за постановку задач	Самостоятельная постановка целей, инициация деятельности, распределение задач внутри команды
Предлагает к обсуждению культурные образцы	Подростки осваивают нормы проектной коммуникации, учатся соотносить свои замыслы с существующими образцами и на их основе выстраивать собственное видение	Анализ и сравнение образцов, выработка собственной позиции, коллективное обсуждение способов действия
Контролирует и направляет деятельности подростков в рамках проекта	Удерживает команду в границах проектного содержания, не позволяя уходить в решение частных задач без связи с общим решением	Согласование частных задач с общим замыслом, координация действий между подгруппами
Обеспечивает информирование о проекте каждого участника команды	Формирует общее проблемное поле, в котором все участники команды понимают цели, задачи и ответственность за них	Совместное удержание проблемного поля, единое понимание исходной ситуации и противоречия
Организует учебные ситуации	Создает условия, в которых подростки сталкиваются с необходимостью выявлять различия в понимании, фиксировать сбои в коммуникации и находить способы их преодоления	Рефлексия различий в понимании, выявление сбоев, перестройка способов взаимодействия
Задает условия для интереса и напряженность процесса	Удерживает команду в состоянии неопределенности, не позволяя преждевременно закрывать проблему типовыми решениями, стимулирует поиск новых способов действия	Удержание проблемного поля, генерация и проверка гипотез, поиск нестандартных решений

Коммуникативные стратегии наставника	Следствие от применения коммуникативных стратегий	Форма организации деятельности подростков
Возвращает к проблеме	Фиксирует удержание проблемного поля, не дает команде переходить к решению второстепенных задач, сохраняет фокус на противоречии, которое нужно разрешить	Возвращение к исходному противоречию, корректировка направления работы, уточнение проблемных вопросов

Таким образом, полученные результаты подтверждают гипотезу исследования: доминирующий тип коммуникации переходит от заданиевого к проблемному при условии применения наставником специальных коммуникативных стратегий. Выявленные закономерности могут быть использованы для подготовки наставников проектных школ («ТехноЛидер», «Сириус», «Кванториум») и в программах повышения квалификации педагогов дополнительного образования.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках магистерской диссертации при поддержке федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», а также Свердловской областной общественной организации «Уральский клуб нового образования».

Благодарности. Авторы благодарят руководство и наставников проектной школы «ТехноЛидер» за содействие в проведении исследования и организацию экспериментальной работы.

Литература

1. Громыко Ю.В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. – М.: Институт учебника Paideia, 1998. – 551 с.
2. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с: ил. 55 коп.
3. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия = Thinking understanding reflection: Thinking understanding reflection / Г.П. Щедровицкий. – Москва: Наследие ММК, 2005. – 798 с.: ил., портр.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

Psychological and pedagogical patterns of communication between project team members and their mentor

Manankov D.A.
Master's student
Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: idmitrymanankov@yandex.ru

Gromyko Yu.V.
Doctor of Psychological Sciences, Professor
Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: yugromyko@gmail.com

Keywords: communication, project activity, types of communication, task-based communication, situational communication, problem-based communication, mentor, adolescents, project team, subject of communication

Различия в выраженности коммуникативных реакций на ревность в романтических отношениях у юношей и девушек

Маркевич А.А.
магистрант
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (БГПУ)
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: anastasiamarkevich2312@gmail.com

Войтко О.К.
доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образовании,
кандидат психологических наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (БГПУ)
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: voitko25@mail.ru

Ключевые слова: коммуникативные реакции на ревность, ревность, юноши, девушки, отношения

В романтических отношениях с ревностью сталкивается огромное количество пар. Причины этого состояния обусловлены социальными и психологическими факторами. Ревность возникает в случае угрозы или фактической потери ценных, значимых отношений с другим человеком из-за реального или воображаемого конкурента. Она имеет структуру, состоящую из трех компонентов – когниций, эмоций и поведения. Это эмоциональная реакция на реальную или воображаемую угрозу потери чего-то ценного в романтических отношениях [1]. По мнению S.W. Duck [2], ревнивое поведение представляет собой межличностную диадную активностью, предполагающую как интерактивную вовлеченность, так и коммуникативные последствия.

Под романтическими отношениями мы понимаем диадные отношения, предполагающие взаимодействие партнеров с целью продолжения отношений до тех пор, пока один или другой партнер не прервет отношения, или пока не будут установлены другие формы отношений, такие как сожительство, помолвка, брак. Романтические отношения включают компоненты: выраженную взаимную направленность партнеров друг на друга; наличие реальных непосредственных или опосредованных контактов; эмоциональную вовлеченность, определяющую специфику отношений, интимность.

Именно в романтических отношениях отчетливо осознается направленность на другого, происходит ускорение процесса принятия

альтруистических ценностей. Анализ современных исследований по проблеме коммуникации и проявления ревности в ней показал, что ревность в романтических отношениях – одно из самых сложных, интенсивных, часто встречающихся и осложняющих доверие и отношения чувств [1; 3; 4]. Отличительной особенностью романтических отношений в юношеском возрасте является ее сложный, амбивалентный характер, идеализация объекта любви, взаимоотношений с ним, направленность внимания не на объект любви, а на собственные внутренние переживания.

Научный интерес представляет выявление и анализ специфики коммуникативных реакций на ревность у лиц юношеского возраста. Разрешение этой проблемы позволит создать научную основу для разработки индивидуальных подходов к оказанию психологической помощи паре с учетом особенностей личности каждого партнера, определить наиболее эффективную стратегию их взаимодействия.

Цель проведенного эмпирического исследования: изучение различий в выраженности коммуникативных реакциях на ревность у юношей и девушек.

В исследовании приняли участие 214 респондентов в возрасте от 19 до 23 лет (юноши N= 57; девушки N=158) – студенты Белорусского госуларственного университета, Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Белоруского государственного университета информатики и радиоэлектроники.

Методы исследования: теоретические (анализ, обобщение); психодиагностический (Методика «Коммуникативные реакции на ревность» (авторы L. Guerrero, P. Andersen (адаптация И.А. Фурманова, А.О. Вергейчик)); методы математико-статистической обработки данных (U-критерий Манна-Уитни).

В ходе изучения коммуникативных реакций на ревность у девушек были получены следующие результаты: высокие показатели по шкале «Интегративная коммуникация» (у 72% девушек), что свидетельствует об ориентации на конструктивный диалог с партнером, совместное обсуждение проблем, вызвавших ревность и поиск решений, направленных на сохранение и укрепление отношений. По шкале «Избегание/отрицание» у 68% девушек преобладает средний уровень. Эти девушки склонны в умеренной степени игнорировать тревожащие сигналы или подавлять переживания, связанные с ревностью.

Низкие показатели выявлены по шкалам «Насилие/Угрозы» (у 92% девушек); «Контроль/Ограничения» (у 86% девушек); «Манипуляция» (у 84% девушек); «Дистрибутивная коммуникация» (у 58% девушек). Использование физической силы или вербальных угроз в качестве реакции на ревность является крайне нетипичным для девушек. Они не стремятся ограничивать свободу партнера, контролировать его контакты или

устанавливать жесткие правила поведения в отношениях. Им не свойственно использовать чувство вины, обиды или эмоциональный шантаж для воздействия на партнера. В ситуации ревности отсутствует склонность прибегать к обвинениям, предъявлять ультиматумы или конфликтные формы взаимодействия с партнером.

В ходе изучения коммуникативных реакций на ревность у юношей были получены следующие данные: по шкале «Компенсация/Замещение» у 56% юношей преобладает высокий уровень. Это характеризует их как склонных в ситуации ревности переключать внимание на иные занятия, поиск дополнительных источников позитивных впечатлений либо восполнение эмоционального дефицита через повышенную внимательность и опеку по отношению к партнерше.

Низкие показатели выявлены по шкалам: «Негативная аффективная экспрессия» (у 75% юношей); «Дистрибутивная коммуникация» (у 75% юношей); «Насилие/Угрозы» (у 96% юношей); «Контроль/Ограничения» (у 94% юношей); «Манипуляция» (у 90% юношей). У юношей оттсутствует склонность к открытому проявлению гнева, раздражения или обиды в адрес партнерши в ситуации ревности. Им не свойственно в ситуации ревности прибегать к упрекам, выдвижению бескомпромиссных условий или эскалации спора с партнершей. Реакции, сопряжённые с применением грубой силы или словесных угроз на фоне ревности, в данной выборке относятся к разряду исключительных. Юноши не стремятся ущемлять личное пространство партнерши, отслеживать круг ее общения или навязывать строгие рамки взаимодействия в паре. Подавляющему большинству юношей не свойственно прибегание к таким рычагам влияния на партнершу, как влияние на чувство вины, демонстрация обиды или скрытое эмоциональное давление.

Доминирующие позиции в уровне коммуникативных реакций на ревность у юношей и девушек представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Различия в выраженности коммуникативных реакций на ревность у девушек и юношей

При изучении коммуникативных реакций на ревность было обнаружено, что у девушек более выраженая негативная аффективная экспрессия, где $М_д$=18,04 и $М_ю$=13,87; интегративная коммуникация, где $М_д$= 20,71 и $М_ю$=18,43: дистрибутивная коммуникация, где $М_д$=15,48 и $М_ю$=12,82; манипуляции, где $М_д$= 7,16 и $М_ю$=5,9.

Нами были обнаружены статистически значимые различия в исследуемых переменных коммуникативных реакций на ревность между юношами и девушками: девушки характеризуются более высоким уровнем негативной аффективной экспрессии в ситуациях ревности (U=2968, при p=0,0003). Им более свойственна склонность открыто выражать партнеру связанные с ревностью негативные эмоциональные переживания, такие как обида, боль и разочарование. Девушки характеризуются более высоким уровнем дистрибутивной коммуникации в ситуациях ревности (U=3449, при p=0,0144), что может свидетельствовать о том, что в исследуемой выборке девушкам в большей степени свойственна склонность к использованию конфронтационного, обвиняющего стиля общения при переживании ревности. Они вовлекаются в вербальные конфликты, прямые упреки и ссоры, выражая свое недовольство в агрессивной манере. Девушки характеризуются более высоким уровнем манипуляций в ситуациях ревности (U=3568, при p=0,0316). Для девушек характерна склонность к использованию косвенных, неискренних способов влияния на партнера при переживании ревности. Они чаще прибегают к таким тактикам, как вызывание чувства вины, симуляция страдания или эмоциональный шантаж, с целью изменить поведение или чувства партнера.

Таким образом, можно констатировать, что в исследуемой выборке существуют значимые различия в коммуникативных реакциях на ревность между юношами и девушками. Выявленные различия формирует два различных стиля поведения в ситуациях ревности. Девушки склонны к открытому вербальному выражению негативных переживаний, что согласуется с их общей высокой эмоциональной чувствительностью и ориентацией на диалог. В состоянии стресса эта экспрессивность может трансформироваться в прямые обвинения и ссоры, а также в использование косвенного эмоционального давления. Этот комплекс реакций отражает их глубокую вовлеченность в эмоциональную динамику отношений и стремление разрешить ситуацию через интенсивный коммуникативный обмен, который, однако, часто приобретает деструктивные формы.

Юношам свойственна более высокая эмоциональная устойчивость, которая в контексте ревности проявляется в меньшей склонности к открытому выражению страдания, вербальной агрессии или манипуляциям. Их реакции в большей степени регулируются самоконтролем и ориентацией на избегание эскалации конфликта.

Литература

1. Фурманов, И.А. Тактики поведения в ситуации переживания ревности: адаптация методики Коммуникативные реакции на ревность / И.А. Фурманов, А.О. Вергейчик // Психологический журнал. – 2012. – № 1–2. – С. 81–89.
2. Duck, S.W. Human relationships / S.W. Duck. – 2nd ed. – Newbury Park, CA: Sage, 1992. – 51 p.
3. Нестерова, А.А. Особенности проявления романтической ревности и построения отношений у мужчин и женщин / А.А. Нестерова, О.Г. Щукина // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2024. – № 1. – С. 87–104.
4. Buunk, A.P. Jealousy in Close Relationships from an Evolutionary and Cultural Perspective: Responding to Real and Feared Rivals / A.P. Buunk, K. Massar // The Oxford Handbook of Evolutionary Psychology and Romantic Relationships / ed. J.K. Mogilski, T.K. Shackelford. – 2023. – P. 333–352.

Differences in the severity of communicative reactions to jealousy in young men and women in romantic relationships

Markevich A.A.
Master's student
Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University (BSPU)
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: anastasiamarkevich2312@gmail.com

Voitko O.K.
PhD in Psychology, Associate Professor
Department of Pedagogy and Psychology of Inclusive Education
Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University (BSPU)
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: voitko25@mail.ru

Keywords: communicative reactions to jealousy, jealousy, boys, girls, relationships

Вклад мотивационных оснований в переживание различных форм воспринимаемого классизма

Прусова И.С.
кандидат психологических наук
доцент департамента психологии НИУ ВШЭ
заведующая НУЛ психологии социального неравенства
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9298-2408
e-mail: iprusova@hse.ru

Горохова А.С.
студент, стажер-исследователь НУЛ
психологии социального неравенства
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0318-5755
e-mail: agorokhova@hse.ru

Ключевые слова: воспринимаемый классизм, мотивационные основания, социально-экономическое неравенство

На фоне социальных изменений отмечается высокая обеспокоенность россиян экономическими проблемами, такими как потеря дохода, рост цен, долги [2]. Экономическая нестабильность может выступать источником неопределенности и экзистенциальной угрозы, для совладания с которыми люди обращаются к различным стратегиям. Теория обоснования существующей системы отношений (ТОССО) предполагает, что в ответ на актуализацию угрозы возникает стремление к поддержке существующего неравенства и установок, направленных на его сохранение [4]. Поддержка легитимирующих установок выполняет паллиативную функцию, обеспечивая поддержание психологического благополучия и снижая стресс, вызванный ощущением угрозы. Паллиативная функция основана на удовлетворении базовых психологических потребностей в безопасности, познании и принадлежности: поддержка существующего порядка отношений способствует совладанию с угрозами (экзистенциальные основания), сохранению целостной картины мира (эпистемические основания) и формированию межличностных связей (реляционные основания) [4]. Исследование роли мотивационных оснований в поддержке установок, легитимизирующих неравенство, выявило, что принятие существующей системы отношений в экономической сфере характерно для людей с высокой

потребностью в разделенной реальности и когнитивной завершенности и низким уровнем страха смерти [1]. В отношении экзистенциальных мотивационных оснований отмечаются противоречивые результаты в зависимости от содержания угрозы. В частности, воспринимаемые экономические угрозы (бедности и неравенства) вносили отрицательный вклад в поддержку политики неравного распределения доходов и антиэгалитаризм (субшкала ориентации на социальное доминирование), а страх смерти – положительный вклад в поддержку политики неравного распределения доходов [5].

Существующие исследования в большей степени были обращены к анализу роли мотивационных оснований в поддержке установок, отражающих макроуровень социальной системы. При этом вопрос о том, как представленные основания связаны с индивидуальным опытом переживания дискриминации на основе социально-экономического неравенства остается открытым. Для изучения и оценки данного опыта исследователи обращаются к конструктам классизма – предубеждений по признаку социально-экономического положения – и воспринимаемого классизма, который отражает субъективное переживание подобных предубеждений со стороны окружающих [3].

Цель исследования – изучить вклад эпистемических, экзистенциальных и реляционных мотивационных оснований в оценку опыта переживания классизма. В рамках настоящего исследования была представлена модель, в которой предикторами выступали экзистенциальные, эпистемические и реляционные мотивационные основания, зависимыми переменными – восходящий, нисходящий и латеральный воспринимаемый классизм, в качестве контрольных – социально-демографические переменные (пол, возраст, уровень дохода и образование). Контрольные переменные выбраны с учетом данных прошлых исследований о более высоком уровне воспринимаемого классизма у мужчин, молодых людей и людей с низким объективным социально-экономическим статусом [3].

Выборка

В онлайн-исследовании приняли участие пользователи сервиса Анкетолог, среди которых 509 респондентов из России (66% женщин) в возрасте от 18 до 87 лет (M = 43,43; SD = 12,05).

Процедура исследования

Исследование было проведено в январе 2026 г. с использованием онлайн-платформы Анкетолог. Участникам исследования предлагалось заполнить информированное согласие, после чего – методики на отношение к смерти, потребность в когнитивной завершенности, потребность

в разделенной реальности, воспринимаемый классизм, а также ответить на вопросы про социально-демографические характеристики.

Отношение к смерти

Отношение к смерти измерялось с помощью российской адаптации субшкалы опросника «Отношение к смерти» (Чистопольская и др., 2017; Wong et al., 1994). Субшкала "Страх смерти" включала 4 утверждения (α = 0,91; например, *"Перспектива собственной смерти вызывает у меня беспокойство"*), которые необходимо было оценить по 7-балльной шкале (1 – *"абсолютно не согласен"*, 7 – *"абсолютно согласен"*).

Потребность в когнитивной завершенности

Потребность в когнитивной завершенности измерялась с помощью сокращенной версии методики, которая была адаптирована в российском контексте (Ясин & Хухлаев, 2023; Roets & Van Hiel, 2011). Методика включает 12 утверждений, входящих в четыре субшкалы – «порядок», «непереносимость двусмысленности», «закрытость мышления» и «предсказуемость» (α = 0,79; например, *"Я не люблю неопределенные ситуации"*). Респондентам было предложено оценить степень своего согласия с данными утверждениями по 6-балльной шкале (1 – *"абсолютно не согласен"*, 6 – *"абсолютно согласен"*).

Потребность в разделенной реальности

Потребность в разделенной реальности измерялась с помощью методики, разработанной Э. Хеннес и Х. Нам с коллегами (Hennes et al., 2012). Методика включает 3 утверждения (α = 0,67; например, *«Я предпочитаю иметь собственное уникальное представление о мире»*). Респондентам предлагалось оценить степень своего согласия с данными утверждениями по 7-балльной шкале (1 – *"абсолютно не согласен"*, 7 – *"абсолютно согласен"*). Высокое значение по шкале отражает низкий уровень потребности в когнитивной завершенности.

Воспринимаемый классизм измерялся с помощью русскоязычной версии Шкалы воспринимаемого классизма (Perceived Classism Experiences Scale, PCES), которая была разработана К. Кавальхьери и К. Хвалиш (2020) [3] и адаптирована в предварительном исследовании (Горохова и др., 2025). Методика включает 3 субшкалы – нисходящий (6 утверждений, $\alpha = 0{,}81$; например, *"Люди делали выводы о моей необразованности из-за моего низкого достатка"*), восходящий (6 утверждений, $\alpha = 0{,}86$; например, *"Я чувствовал(а), что люди обижались на меня из-за моего высокого достатка"*) и латеральный (4 утверждения, $\alpha = 0{,}81$; например, *"Я чувствовал(а), что люди такого же достатка достигли большего, чем я"*) классизм. Участникам исследования предлагалось

оценить, как часто они сталкивались с ситуациями предвзятого отношения на основе социально-экономического статуса по шкале от 1 – *"никогда со мной не случалось"*, а 5 – *"случалось и очень расстроило меня"*.

Результаты

Анализ данных проводился в программной среде RStudio с использованием пакета "lavaan" (Rosseel, 2012). Результаты моделирования структурными уравнениями показали, что протестированная модель хорошо соответствует данным: $\chi^2(673) = 2167{,}646$; RMSEA = 0,066 [0,063; 0,069]; SRMR = 0,075; TLI = 0,970; CFI = 0,966. Потребность в когнитивной завершенности вносит отрицательный вклад в нисходящий ($\beta_{std} = -0{,}089$; $p < 0{,}001$) и восходящий ($\beta_{std} = -0{,}121$; $p < 0{,}001$) классизм, но положительный вклад в латеральный воспринимаемый классизм ($\beta_{std} = 0{,}059$; $p = 0{,}002$). Страх смерти вносит положительный вклад в нисходящий ($\beta_{std} = 0{,}139$; $p < 0{,}001$), латеральный ($\beta_{std} = 0{,}197$; $p < 0{,}001$) и восходящий ($\beta_{std} = 0{,}073$; $p < 0{,}001$) воспринимаемый классизм. Потребность в разделенной реальности вносит положительный вклад в нисходящий ($\beta_{std} = 0{,}111$; $p < 0{,}001$), латеральный ($\beta_{std} = 0{,}063$; $p = 0{,}020$) и восходящий ($\beta_{std} = 0{,}097$; $p < 0{,}001$) воспринимаемый классизм.

Кроме того, был выявлен вклад социально-демографических характеристик в переживание разных форм классизма. В отношении нисходящего воспринимаемого классизма пол вносит положительный вклад ($\beta_{std} = 0{,}099$; $p = 0{,}002$) (мужчины отмечают более высокий уровень нисходящего воспринимаемого классизма), в то время как образование ($\beta_{std} = -0{,}122$; $p < 0{,}001$) и доход ($\beta_{std} = -0{,}076$; $p = 0{,}019$) – отрицательный. В отношении восходящего воспринимаемого классизма только доход вносит положительный вклад ($\beta std = 0{,}158$; $p < 0{,}001$). Возраст вносит отрицательный вклад в латеральный классизм ($\beta std = -0{,}243$; $p < 0{,}001$).

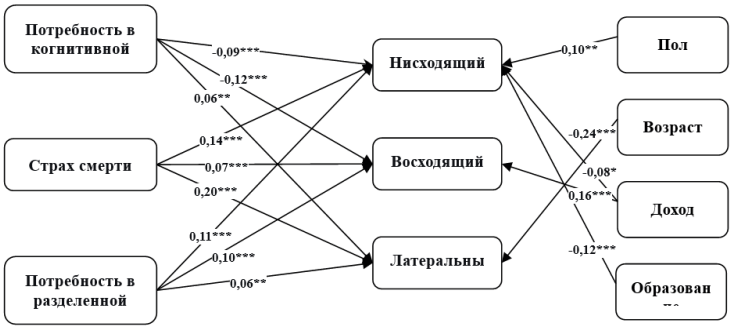


Рис. 1. Вклад мотивационных оснований и социально-демографических характеристик в разные формы воспринимаемого классизма

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о дифференцированном вкладе мотивационных оснований в переживание различных форм воспринимаемого классизма. Страх смерти и потребность в разделенной реальности усиливают восприятие нисходящего, восходящего и латерального классизма, тогда как потребность в когнитивной завершенности снижает переживание вертикальных форм классизма (нисходящего и восходящего), но повышает восприятие латерального классизма. Полученные результаты уточняют роль психологических потребностей в формировании субъективного опыта дискриминации на основе социально-экономического положения в перспективе теории обоснования существующей системы отношений и модели мировоззрения социального класса (SCWM).

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта No 25-78-00100.

Литература

1. Как россияне справляются с социальными изменениями в эпоху глобальных кризисов: психологический анализ / И.С. Прусова [и др.]. – Москва: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2024. – 104 с.
2. Стресс и как с ним бороться [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. URL: https://wciom.ru/analytical- reviews/analiticheskii-obzor/stress-i-kak-s-nim-borotsya (дата обращения: 01.04.2026).
3. Cavalhieri K.E., Chwalisz K. Development and Initial Validation of the Perceived Classism Experiences Scale // The Counseling Psychologist. 2020. Vol. 48. № 3. P. 310–341. DOI:10.1177/0011000019899395
4. Jost J.T. Left and right: The psychological significance of a political distinction. – Oxford: Oxford University Press, 2021.
5. Prusova I.S., Gorokhova A.S. The Role of Threats in the Support of System-Justifying Beliefs // Psychology in Russia: State of the Art. 2025. Vol. 18. № 2. P. 113–128. DOI:10.11621/pir.2025.0207

The contribution of motivational foundations to different forms of perceived classism

Prusova I.S.
PhD in Psychology, Associate Professor
of School of Psychology of HSE University
Head of Laboratory for Psychology of Social Inequality
HSE University
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9298-2408
e-mail: iprusova@hse.ru

Gorokhova A.S.
student, research intern
Laboratory for Psychology of Social Inequality
HSE University
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0318-5755
e-mail: agorokhova@hse.ru

Keywords: perceived classism, motivational foundations, socio-economic inequality

Внешность как профессиональный стандарт: эмпирическое исследование лукизма в бьюти-индустрии

Рощина Д.А.
магистрант
Южного федерального университета (ФГАОУ ВО ЮФУ)
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: droshchina@sfedu.ru

Погонцева Д.В.
кандидат психологических наук, доцент,
Южного федерального университета (ФГАОУ ВО ЮФУ)
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3537-9845
e-mail: pogoncevadv@sfedu.ru

Ключевые слова: лукизм, внешний облик, индустрия красоты, женщина

Актуальность исследования обусловлена комплексом социально-экономических, психологических и этических факторов, которые делают изучение дискриминации по внешности в индустрии красоты не только своевременным, но и значимым. Необходимо отметить, что индустрия красоты представляет собой уникальную исследовательскую площадку для изучения лукизма, поскольку, с одной стороны, эта отрасль декларирует разнообразие внешнего облика, продвигает тренды на различные процедуры. С другой стороны, иногда мы можем наблюдать феномен «сапожник без сапог», когда сотрудники данной сферы не используют свои навыки на себе.

Сотрудники, постоянно находящиеся в среде, где внешность является товаром и критерием оценки, наиболее уязвимы к развитию тревожных расстройств и неудовлетворённости телом. Сотрудники, подвергающиеся лукизму на рабочем месте, с высокой вероятностью транслируют эти же стандарты на клиентов, закрепляя цикл дискриминации и формируя искажённые представления о красоте в обществе.

Теоретический анализ российских и зарубежных работ указывает на то, что проблема внешнего облика при трудоустройстве и построении карьеры является крайне важным компонентом. Так в работе Д.В. Погонцевой отмечалось, что большинство сотрудников кадровой службы обращают внимание на оформление внешнего облика и могут отдать предпочтение человеку с меньшим объемом знаний и навыков, но отказав человеку с пирсингом или татуировками на видных участках тела. Рассматривая роль внешности в профессиональной деятельности D.N. Simorangkir отмечает, что «если физическая привлекательность

является обязательным условием для работы, то, скорее всего, работа связана с задачами, для выполнения которых такая внешность необходима» (2013). Можно ли считать индустрию красоты такой сферой, где внешний облик мастера является обязательным условием однозначных ответов нет, однако анализ индустрии красоты, проведенный Hermans A.-M. and Nash R. (2025) привел к выводам, что при корректировке формы тела специалисты в области эстетической медицины сотрудничают с клиентами-пациентами, чтобы воплотить в жизнь их эстетические устремления. Такие отношения требуют взаимопонимания и доверия, чтобы обсуждать и согласовывать возможности и ограничения в достижении эстетических целей, а доверие формируется в том числе на основе оценки внешнего облика специалиста. В исследовании K. Furl и ее коллег (2026) отмечается, что «женщины, продвигающие косметические медицинские процедуры, используют в самопродвижении эмпирический подход, сами прибегая к демонстрируемым процедурам, а не просто рекламируя их». Авторы подчеркивают, что те, кто продвигает бьюти-индустрию, могут стремиться к демонстрации профессиональных качествах, через демонстрацию эффективности тех или иных процедур на собственном примере. В своем исследовании K. Furl и ее коллеги проанализировали 200 видеороликов и более 2660 связанных с ними комментариев на популярной платформе для обмена короткими видео TikTok, авторами контента выступали косметологи и другими специалисты, продвигающими продукты и косметические процедуры. При этом, больше чем в половине случаев женщины-авторы контента занимались не только работой над телом клиента, но и проводили эстетические манипуляции с собственной внешностью. Такие аккаунты получали больше позитивных оценок, чем те кто демонстрировал менее ухоженный внешний облик.

Несмотря на растущий интерес к проблеме лукизма на рабочем месте в зарубежных исследованиях, существуют значительные пробелы в научном знании: Большинство работ посвящено лукизму в общем или в таких сферах, как ресторанный бизнес, туризм или продажи. Специфика индустрии красоты, где внешность является не просто атрибутом, а профессиональным инструментом и символом, изучена недостаточно как в российских, так и в зарубежных исследованиях.

Таким образом, исследование оценки лукизма сотрудниками индустрии красоты является актуальным с точки зрения заполнения научного пробела, ответа на социальный запрос и решения практических задач бизнеса. Оно позволит не только диагностировать проблему в одной из наиболее уязвимых отраслей, но и наметить пути к созданию более этичной и психологически безопасной рабочей среды. Настоящая статья ставит своей целью анализ проявления лукизма на рабочем месте специалистов этой сферы.

Методы и методики

Для проверки гипотезы о связи профессии с уровнем оценки лукизма, была использована шкала оценки лукизма на рабочем месте, предложенная в 2024 M.Chenevert, C. Balducci, M. Vignoli. На примере итальянской выборки из 705, изучали климат в коллективе в соотношении с лукизмом, шкала предполагает ряд вопросов, в том числе «Предпочтительно, чтобы сотрудники были физически привлекательными; От сотрудников ожидается, что они будут следить за своей внешностью таким образом, чтобы подчеркнуть или повысить свою привлекательность; Физическая привлекательность высоко ценится на моем рабочем месте; На сотрудников оказывается давление, чтобы они следили за своей внешностью, чтобы быть как можно более привлекательными; На моем рабочем месте предпочтение отдается сотрудникам, которые физически привлекательны; На моем рабочем месте привлекательная внешность важна». Авторы отмечают, что хотя данная шкала направлена на то, чтобы зафиксировать феномен лукизма в организации [Chenevert, 2024]. Мы также добавили вопрос о соотнесении внешнего облика с успешностью в разных сферах жизни «Как вы считаете на сколько красивый внешний облик человека важен в различных сферах жизни», были предложены такие сферы жизни как общение и дружба, учеба и академическая успешность, карьерный успех, семья, образ жизни (хобби, досуг, путешествия), ощущение счастья, финансовый успех. Каждый параметр оценивался шкале от 1 до 10, где: 1 – совсем не влияет; 10 – влияет очень сильно.

Объектом исследования выступили 48 человек: 23 женщины – сотрудницы индустрии красоты (парикмахеры, специалисты эпиляции, ногтевого сервиса и др.), а также 25 женщины из других сфер профессиональной деятельности (такие как банковские служащие, сотрудники ЖКХ, сотрудники экономической сферы (бухгалтерия), строительная сфера) Вся выборка выровнена по возрасту и представляет собой взрослых от 25 до 45 лет, со средним возрастом 35,9 лет.

Результаты и обсуждение

На первом этапе мы проверили значимость различий для двух групп профессий используя Т-критерий, полученный результаты указывают на то, что существуют значимые различия по таким вопросам как: Предпочтительно, чтобы сотрудники были физически привлекательными ($t=4,0$ при $p=0,0002$); От сотрудников ожидается, что они будут следить за своей внешностью таким образом, чтобы подчеркнуть или повысить свою привлекательность ($t=2,82$ при $p=0,006$); На сотрудников оказывается давление, чтобы они следили за своей внешностью,

чтобы быть как можно более привлекательными (t=2,9 при p=0,005); На моем рабочем месте привлекательная внешность важна (t=2,2 при p=0,032). При этом, по 2 вопросам значение Т близко к значимым, так вопрос «Физическая привлекательность высоко ценится на моем рабочем месте» имеет показатель значимости t=1,9 при p=0,005, а вопрос «На моем рабочем месте предпочтение отдается сотрудникам, которые физически привлекательны» имеет показатель значимости t=1,9 при p=0,11 (см. таблица 1).

Таблица 1

Показатели Т критерия Стьюдента для группы 1 (сотрудники индустрии красоты) и группы 2 (другие профессии)

	группа 1	группа 2	t-value	p
Предпочтительно, чтобы сотрудники были физически привлекательными	4,869565	3,120000	**4,003262**	0,000226
От сотрудников ожидается, что они будут следить за своей внешностью таким образом, чтобы подчеркнуть или повысить свою привлекательность	4,695652	3,520000	**2,829821**	0,006881
Физическая привлекательность высоко ценится на моем рабочем месте	4,391304	3,400000	1,878347	0,066680
На сотрудников оказывается давление, чтобы они следили за своей внешностью, чтобы быть как можно более привлекательными	3,521739	2,200000	**2,909263**	0,005564
На моем рабочем месте предпочтение отдается сотрудникам, которые физически привлекательны	4,000000	3,120000	1,900241	0,116392
На моем рабочем месте привлекательная внешность важна	4,652174	3,400000	2,208024	0,032267

Таким образом, полученные нами данные указывают на то, что сотрудники индустрии красоты оценивают свою профессию как подвергающуюся лукизму в профессиональной деятельности и отмечают более высокие требования к внешнему облику.

Следует отметить, что хотя по вопросу о значимости внешнего облика в разных сферах жизни значимые различия были выявлены только в двух аспектах общение и дружба (t=2,27, при p=0,02) и образ жизни (хобби, досуг, путешествия) (t=2,5, при p=0,01), однако средний балл

по этому вопросу в первой группе (сотрудники индустрии красоты) составляет M=5,7 балла, а во второй группе M=4,6 балла, что указывает на тенденцию повышать значимость внешнего облика во всех сферах жизни для сотрудников индустрии красоты.

Выводы и заключение

На основании проведенного эмпирического исследования, направленного на выявление различий в восприятии значимости внешнего облика и давления лукизма среди женщин, занятых в индустрии красоты и в других профессиональных сферах, можно сформулировать следующие выводы:

Нами была частично подтверждена гипотеза о профессиональной специфике лукизма. Статистически значимые различия, полученные с помощью Т-критерия Стьюдента, убедительно доказывают, что работа в индустрии красоты связана с более выраженным и давлением в отношении внешнего облика. Сотрудницы этой сферы (парикмахеры, мастера маникюра, косметологи) в значительно большей степени, чем их коллеги из других профессий (банковские служащие, бухгалтеры, работники ЖКХ), отмечают, что: от них ожидается поддержание физической привлекательности как части профессиональной роли, на них оказывается прямое или косвенное давление, чтобы они соответствовали определенным эстетическим стандартам, привлекательная внешность является важным, а часто и предпочтительным критерием на их рабочем месте.

Это свидетельствует о том, что в индустрии красоты внешность становится частью профессионального капитала, что также согласуется с выводами других исследователей (Furl, 2026).

Полученные данные вносят вклад в развитие теории лукизма, конкретизируя его проявления в зависимости от профессионального контекста. С практической точки зрения, результаты требуют уточнения на большей выборке, а также, в качестве перспективы исследования мы видим необходимость изучить данную группу специалистов с позиции вреда, который может нести лукизм в профессиональной деятельнсоти (а именно формирование неудовлетворенности внешним обликом, развитие физического перфекционизма и др.).

Проведенный нами теоретический анализ проблемы, а также эмпирическое исследование подтвердили, что профессиональная деятельность в индустрии красоты выступает мощным фактором, усиливающим актуализацию социокультурных стандартов внешности и формирующим специфическую профессиональную идентичность, для которой телесный капитал имеет повышенную ценность. Это

создает парадоксальную ситуацию: специалисты, чья работа направлена на улучшение внешности других, сами оказываются в наиболее уязвимой позиции перед лицом лукизма.

Литература

1. Погонцева, Д.В. Роль оформления внешнего облика при трудоустройстве / Д.В. Погонцева // Внешний облик в различных контекстах взаимодействия: материалы Всерос. науч. конф., Ростов-на-Дону, 28–30 окт. 2019 г. / под общ. ред. П.Н. Ермакова, В.А. Лабунской, Г.В. Серикова. – Ростов н/Д: ООО «Кредо», 2019. – С. 221–223. – EDN LAZDOO.
2. Ahearne M., Gruen T.W., Jarvis C.B. If looks could sell: Moderation and mediation of the attractiveness effect on salesperson performance // International Journal of Research in Marketing. – 1999. – Vol. 16, № 4. – P. 269–284. – DOI: 10.1016/S0167–8116(99)00014–2.
3. Al-Abdallah, G., Maaroof, S., & Eid, M. A.H. Unveiling the tiktok sponsored content effect in Iraq: The mediating role of source credibility in shaping female purchase intentions for beauty products // Journal of Marketing Communications. – 2024. – P. 1–28. – DOI: 10.1080/13527266.2024.2401398.
4. Chenevert M., Balducci C., Vignoli M. Lookism, a leak in the career pipeline? Career perspective consequences of lookism climate and workplace incivility // Behavioral Sciences. – 2024. – Vol. 14. – DOI: 10.3390/bs14100883.
5. Furl K., Lewis A., Patel H., Patel S. Parasocial paternalism and embodied advice: How cosmetic medicine interventions are marketed on TikTok // SSM – Qualitative Research in Health. – 2026. – Vol. 9. – DOI: 10.1016/j.ssmqr.2026.100730.

Assessment of lookism in the workplace by employees of the beauty industry

Roschina D.A.
Master's student
Southern Federal University (SFU)
Rostov-on-Don, Russia
e-mail: droshchina@sfedu.ru

Pogontseva D.V.
PhD in Psychology, Associate Professor
Southern Federal University (SFU)
Rostov-on-Don, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3537-9845
e-mail: pogoncevadv@sfedu.ru

Keywords: lookism, physical appearance, beauty industry, woman

Формирование профессиональной идентичности психолога в процессе обучения

Рыжкова Л.Ю.
магистрант
e-mail: lisich4ki@mail.ru

Егоренко Т.А.
заведующий кафедрой «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», д-р. психол. наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Ключевые слова: профессиональная идентичность, психолог, процесс обучения

Для национального процветания, наращивания потенциала и инновационного развития любой страны ключевым сегментами являются обеспечение стабилизации человеческих ресурсов и способствование повышению экономической активности. Поддержание этих сегментов подразумевает разработку и внедрение структурированного комплексного процесса обучения на протяжении всей жизни и мониторинга этого процесса. По этой причине возрастает и актуальность исследования формирования профессиональной идентичности в процессе обучения по причине того, что ее можно рассматривать, как один из основных маркеров личностного развития специалиста в любой профессиональной сфере деятельности [4].

Исключительно актуальна профессиональная идентичность для таких профессиональных сфер деятельности, которые непосредственно ориентированных на оказание помощи людям, прежде всего для психологов – практиков [3; 5]. Данная проблема интересовала Ю.Ю. Стрельникову, Л.Б. Шнейдер и др.

Ослабление общественных норм и потеря духовных ориентиров, обесценивание и размывание ценностного содержания, угасание стремления и инициативы, фактическая интегральная целостность личной и профессиональной идентичности психолога – практика, широкий спектр организаций, предоставляющих возможность получения данной профессии, требования которых к базовым знаниям и умениям значимо разнятся, опосредуя возникновение амбивалентности, неоднозначности и расплывчатой неопределенности, значимо усложняющих формирование профессиональной идентичности психолога-практика в процессе обучения [1; 2].

Формирование профессиональной идентичности специалиста в процессе обучения подробно рассматривается в работах Т.А. Егоренко, Л.Е. Солянкину, Т.С. Тимофееву, Л.Б. Шнейдер, П.Р. Юсупова и др.

Однако исследований, включающих оба этапа профессионального развития психолога – практика в контексте становления его идентичности, недостаточно.

Целью данного исследования является выявление специфики формирования профессиональной идентичности психолога-практика в процессе обучения.

Гипотеза исследования представлена следующим предположением: существуют особенности формирования профессиональной идентичности психолога-практика в процессе обучения.

Было обследовано 40 психологов – практиков женского пола в процессе обучения на Базовом курсе эмоционально – образной терапии (ЭОТ) и курсе «Работа с образом Внутреннего Ребенка Внутреннего Родителя в ЭОТ».

В качестве диагностического инструментария были использованы: методика исследования профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер; опросник «Удовлетворенность профессией» А. Киссель; «Оценка доверия к себе» Т.П. Скрипкина; Самооценка профессиональных качеств и компетенций личности Т.С. Тимофеевой. В работе использовались непараметрические статистические методы – критерии U Манна-Уитни и коэффициент ранговой корреляции ρ Спирмена. Статистическая обработка результатов была проведена в программе IBM SPSS Statistics 23.

На основании полученных результатов можно констатировать, что: полная координация механизмов идентификации и обособления не зависимо от этапа обучения характерна почти для половины психологов – практиков. У трети психологов – практиков к концу обучения формируется гиперидентичность за счет тотального поглощения статусом, ролью, работой, высоко положительной оценки собственных качеств и стремления достичь цели любыми средствами и низкой рефлексией. Количество психологов – практиков, у которых в начале обучения фиксировался кризис идентичности, к концу обучения снижается посредством решения основных жизненных задач и потребностей на приемлемом уровне, достаточной поддержки, социальных контактов, близких отношений, опосредующих формирование оптимального уровня профессиональной идентичности. Это подтверждает основную гипотезу исследования о существовании особенностей формирования профессиональной идентичности психолога-практика в процессе обучения.

Определено, что не существует особенностей формирования профессиональной идентичности психолога-практика в процессе обучения у респондентов с разным уровнем базового образования. При сравнении показателей профессиональной идентичности психологов-практиков,

обучающихся на базовом курсе и на курсе «Внутренний ребенок» с разным уровнем базового образования, достоверных различий не обнаружено.

При сравнении показателей удовлетворенности профессией психологов-практиков, обучающихся на базовом курсе и на курсе «Внутренний ребенок», достоверных различий не обнаружено. Это подтверждает частную гипотезу об отсутствии различий профессиональной идентичности психолога-практика в процессе обучения у респондентов с разным уровнем удовлетворенности профессией.

Установлено, что доверие к себе в профессиональной деятельности, в интеллектуальной сфере и общий показатель доверия к себе возрастают по мере повышения уровня профессиональной идентичности. Показатель доверия к себе в умении интересно проводить досуг изменяется нелинейно. Подтверждено предположение о существовании различий профессиональной идентичности психолога – практика в процессе обучения у респондентов с разным уровнем оценки доверия к себе.

Показано, что количество связей профессиональной идентичности с показателями удовлетворенности профессией, доверия к себе и профессиональными качествами и компетенциями у психологов – практиков к концу обучения увеличивается.

Результаты исследования могут быть применены в процессе обучения при преподавании таких учебных дисциплин, как «Групповые формы практической психологической работы» и «Профконсультирование», а также при проведении групповых занятий и индивидуальных консультаций в качестве осуществления практической деятельности психолога-практика.

Литература

1. Стрельникова Ю.Ю. Исследование феномена профессиональной идентичности в различных направлениях психологической науки // Пенитенциарная наука, 2019.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М.: ЁЁ Медиа, 2023.
3. Егоренко Т.А. Становления психолога на этапе профессиональной подготовки. Современная зарубежная психология, 2025.
4. Тимофеева Т.С., Солянкина Л.Е. Социально-психологические факторы формирования профессиональной идентичности на примере профессии психолога // Мировые цивилизации, 2020.
5. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов / 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2020.
6. Юсупов П.Р. Психологические характеристики профессиональной идентичности студентов психологов // Психолог, 2017.

Социальные представления о психологии у разных поколений

Сачков А.М.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: temey490@gmail.com

Ключевые слова: социальные представления, психология, теория поколений, поколение X, поколение Z

Исследование социаьных представлений особенно в современных условиях трансформации и всемирной цифровизации становится все более актуальным. Этот вопрос касается и такой интересной темы, как люди воспринимают психологов и психологию как науку и область практики в целом. В настоящее время, в том числе в России, чрезвычайно распространены разнообразные мифы и стереотипы, связанные с психологией. Они зачастую подкрепляются некорректным имиджем психолога, который создают СМИ (интернет, телевидение, пресса). Далеко не все понимают вклад, который вносит психология как наука в общественно-экономический прогресс. В связи с этим возникает необходимость изучения данного феномена. Кроме того, репрезентации по отношению к психологии могут существенно различаться у представителей разных поколений в связи с тем, что они формировались под влиянием разных социокультурных условий.

Обыденные представления уже достаточно давно стали важнейшим объектом изучения в социальной психологии. Было проведено много исследований, где изучались представления о здоровье и болезни, о семейных традициях, о карьере и др. Но специального исследования, где бы замерялись параметры представлений о психологии до сих пор не проведено. В литературе удалось обнаружить только одну работу, где анализировались профессиональные представления о психологе и психологии на примере студентов психфака МГУ (Донцов, Белокрылова, 1999). Некоторые работы были проведены в смежной области – изучались репрезентации по отношению к психиатрии, психически больным и к оказанию психологической помощи. Кроме того, социальная психология практически лишена информации о восприятии психологии разными поколениями. В связи с этим проблема заключается в том, что на данный момент отсутствуют научные сведения о специфике социальных представлений о психологии у разных поколений. При этом под поколением мы понимаем такую социальную группу,

люди в которой объединены некоей совместной картиной мира, стилями мышления жизни, а также общей исторической ситуацией развития (Пищик, 2019). Цель нашего исследования состояла как раз в том, что выявить эти различия на примере поколений X и Z.

Если обратиться к статистическим данным, показывающим, насколько часто и с какими вопросами обращаются граждане к психологам, то можно обнаружить, что люди зачастую сами решают свои проблемы и основным кругом поддержки для них являются семья и близкие люди (ВЦИОМ…, 2020). После пандемии потребность в психологической помощи возросла, но осталась все еще высокая доля не доверяющих психологам. За помощью обращаются к родственникам 62%, друзьям 24%, любимому человеку 18%. Потребность в психологе повысилась после пандемии только у 14% россиян, причем больше у женщин и молодежи (20–25%). 56% респондентов справляются с проблемами исключительно самостоятельно. Современная молодежь не высказывает страхов и опасений по поводу того, что они обратятся в психологическую службу, многие молодые люди считают это правильным и даже отчасти модным трендом в жизненном стиле.

Многие психологи-практики сходятся во мнение, что более старшее поколение меньше доверяет психологам. Связывают они это с особыми условиями их взросления, ведь в советском обществе не было принято откровенно говорить о своих проблемах и тем более прибегать к помощи сторонних людей.

В.И. Пищик сравнила страхи разных поколений, которые могут лежать в основе запросов на психологическую помощь (Пищик, 2019). Было установлено, что у переходного поколения (X) страх связан с утратой культуры (54%), тогда как новое поколение (Z) переживает за множественность миров (59%), они ценят технологии, но боятся потери уникальности и контроля в цифровом пространстве. Поколение «отцов» переживает за утрату смысла и хаос в природе, а «дети» боятся эпидемий.

А.А. Нестерова и М.А. Есипов выявили различия в представлениях о психологической помощи у взрослого поколения и студентов (зумеров). Было определено, что у студентов в ядро репрезентаций входят «помощь», «поддержка», «разговор», «спасение» (Нестерова, Есипов, 2021). При этом авторы уверены, что молодежь менее готова обращаться за помощью по сравнению со зрелыми людьми, что противоречит данным других исследователей и, прежде всего, консультантов-практиков. Интересно также, что по данным А.А. Нестеровой и М.А. Есипова, взрослые видят в психологе эксперта, а студенты наставника, мотивация молодежи к обращению – это желание разобраться в себе и найти поддержку, в то время как взрослые ждут конкретного совета.

В другой работе различия у поколений X и Z объясняется нарушением трансляции ценностей от старших поколений к младшим, что соответствует теории префигуративной культуры М. Мид, где молодежь больше не перенимает ценности родителей, а формирует свои (Рикель, Доренская 2017). Восприятие поколениями друг друга часто строится на стереотипах и не совпадает с реальной иерархией ценностей целевой группы.

Таким образом, предварительно можно сделать следующие выводы:

1. Поколение в современной науке рассматривается как символичекая система, а также как большая группа, сформированная в определенных социокультурных и исторических условиях. Поколенческие группы имеют различия в ценностях, идентичности, в отношениях к основным социальным сферам (семье, браку и труду), что отражается на их социальных представлениях.
2. В обыденном сознании образ психологии сопровождается рядом ложных убеждений, связанных с тем, что ее не рассматривают как науку и не видят ее вклада в общественное развитие.
3. Поколение X и Z имеют различия как в представлениях о психологии, так и в готовности обращаться за помощью к психологу. Если поколение «отцов» от психолога чаще ждут быстрой рекомендации, то поколение «детей» готово к длительной работе над собой. Более позитивное представление о психологии у зумеров: они воспринимают психологическую помощь как более экологичную, а иногда даже как модный тренд.

Необходимо отметить, что наше исследование ограничивалось теоретическим анализом заявленной проблемы. В дальнейшем необходимо провести полноценное эмпирическое исследование для выявления различий в обыденных репрезентациях у поколений X и Z как по отношению к психологии, так и психологам с опорой на теорию социальных представлений.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в анализе данных теоретического исследования научного руководителя проекта О.Б. Крушельницкую.

Литература

1. ВЦИОМ изучил отношение россиян к психологической помощи [Электронный ресурс]. 2020 URL: https://psy.su/feed/8721/ (дата обращения: 08.04.2026).
2. Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 42–51.
3. Нестерова А.А., Есипов М.А. Структурно-содержательные характеристики социальных представлений студентов о психологической помощи // Российский психологический журнал. 2021. 18(3). С. 115–129. DOI: https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.8

4. Пищик В.И. Ценностные измерения поколений через актуализируемые страхи // Социальная психология и общество. 2019. 10(2). С. 67–81. DOI: https://doi.org/10.17759/sps.2019100206
5. Рикель А.М., Доренская С.В. Социально-психологическая модель ценностей различных поколений современного российского общества // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 4. С. 205–225. DOI: 10.21702/rpj.2017.4.10

Social rapresantations of different generations about psychology

Sachkov A.M.
student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: temey490@gmail.com

Keywords: social representations, psychology, generational theory, generation X, generation Z

Проблема референтных отношений у молодежи с проявлением нарциссических черт личности

Сарбаева Е.М.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: Murkafurka23@gmail.com

Крушельницкая О.Б.
кандидат психологических наук, доцент по кафедре теоретических основ социальной психологии,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: social2003@mail.ru

Ключевые слова: нарциссические черты личности, референтные отношения, молодежь, референтная группа, цифровая социализация, культ успешности

Современное общество, характеризующееся культом успешности, индивидуализмом и активной цифровизацией, оказывает значительное влияние на формирование личностных особенностей молодежи. Социальные сети, блогеры и СМИ транслируют идеализированные образы жизни, что способствует закреплению у подрастающего поколения нарциссических черт: завышенного самомнения, потребности в постоянном восхищении и сниженной эмпатии. Одновременно с этим для молодежи референтные группы и отношения являются ключевым механизмом социализации, формирования ценностей и самооценки. Однако влияние нарциссических черт на специфику референтных отношений остается недостаточно изученным, что определяет актуальность данного исследования.

Научная новизна работы заключается в том, что референтные отношения и нарциссические черты личности у молодежи анализируются не изолированно, а в их системной взаимосвязи. Впервые в рамках теоретического анализа рассматривается модернирующая роль цифровой среды (социальных сетей, медийных образов) в трансформации референтных отношений у молодежи с выраженными нарциссическими тенденциями.

Проблема исследования формулируется как противоречие между повышенной потребностью в социальном одобрении и признании, характерной для молодежи с нарциссическими чертами, и их неспособностью к формированию взаимных, эмпатичных и устойчивых референтных отношений, что ведет к дезадаптации и психологическому неблагополучию.

Подход к решению. В работе использован теоретико-аналитический подход, включающий анализ отечественных (М.Ю. Кондратьев,

О.Б. Крушельницкая, Е.В. Щедрина) и зарубежных (W.K. Campbell, J.D. Miller) исследований по психологии референтных отношений и нарциссизма. Референтность рассматривается в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского как механизм ретрансляции культурного опыта через значимого другого. Нарциссизм анализируется через призму модели «темной триады» с акцентом на грандиозность, потребность в восхищении и дефицит эмпатии.

Основные результаты. Проведенный анализ показал, что для молодежи с выраженными нарциссическими чертами характерны следующие особенности референтных отношений:

1. Поверхностный и инструментальный характер связей. Референтные группы и значимые другие выбираются не на основе эмоциональной близости, а по критериям статуса, популярности и способности поддерживать идеализированный образ «Я» (Дорожкин, 2017). Отношения строятся как источник восхищения, а не взаимного обмена.
2. Высокая лабильность референтных ориентиров. Зависимость самооценки от внешнего подтверждения приводит к частой смене референтных групп при снижении уровня восхищения или появлении критики. Это создает фрагментарность социального опыта и затрудняет формирование устойчивой идентичности (Польская, Соловьянова, 2019).
3. Доминирование социального сравнения и конкуренции. Внутри референтных отношений усиливаются процессы сравнения, что подрывает сотрудничество и взаимоподдержку, характерные для здоровых референтных связей.
4. Опосредованное влияние цифровой среды. Социальные сети (Instagram, TikTok, YouTube) усиливают зависимость от внешней оценки через количественные показатели (лайки, подписчики), формируя референтные ориентиры на основе медийных образов и «культа успешности» (Миропольцева, Амплиева, 2021). Это закрепляет нарциссические стратегии взаимодействия, где ценность отношений определяется публичным признанием, а не глубиной эмоциональной связи.

Заключение. Выдвинутая гипотеза о том, что референтные отношения у молодежи с проявлением нарциссических черт личности характеризуются поверхностным характером и частой сменой значимых других, полностью подтвердилась. Нарциссические черты выступают фактором, усиливающим зависимость от внешних оценок и статусных характеристик, что приводит к нестабильности межличностных связей. Практическая значимость результатов заключается в возможности их использования для разработки коррекционных программ,

направленных на развитие эмпатии, формирование устойчивой самооценки и критического восприятия социальных стандартов успешности у современной молодежи.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта О.Б. Крушельницкую.

Литература

1. Дорожкин, В.Р. Глянцевое лицо нарциссизма: аналитический подход / В.Р. Дорожкин. – Текст: непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Т. 25, № 1. – С. 72–91.
2. Кондратьев, М.Ю. Социальная психология референтных отношений личности / М.Ю. Кондратьев. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 240 с. – Текст: непосредственный.
3. Крушельницкая, О.Б. Феномен референтности с точки зрения культурно-исторической теории Л.С. Выготского / О.Б. Крушельницкая. – Текст: непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10, № 3. – С. 30–37.
4. Миропольцева, Н. Влияние социальных сетей на трансформацию ценностей молодежи в условиях социальной изоляции / Н. Миропольцева, О. Амплиева. – Текст: непосредственный // Постмодернистские открытия. – 2021. – Т. 12, № 4. – С. 89–103.
5. Польская, Н.А. Нарциссические черты личности и их взаимосвязь с разными аспектами самоотношения в молодежной выборке / Н.А. Польская, Ю.А. Соловьянова. – Текст: непосредственный // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8, № 4. – С. 74–92.

The problem of reference relationships in young people with manifestations of narcissistic personality traits

Sarbaeva E.M.
student
Faculty of Social Psychology
Moscow Psychological and Social University
(FGBOU VO MGPPU), Moscow, Russia
e-mail: Murkafurka23@gmail.com

Krushelnitskaya O.B.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
at the Department of Theoretical Foundations of Social Psychology
Moscow State University of Psychology and Education
(FGBOU VO MGPPU), Moscow, Russian Federation
e-mail: social2003@mail.ru

Психологические механизмы школьного буллинга: роль базовых потребностей и когнитивных искажений

Титова Н.В.
магистрант
Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: natalyatitova.psy@yandex.ru

Ковпак Д.В.
Кандидат медицинских наук, Профессор кафедры психотерапии качества жизни Московского института психоанализа (НОЧУ ВО МИП)
Доцент кафедры психотерапии, медицинской психологии и сексологии Северо-Западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова,
Президент Ассоциации когнитивно-поведенческой психотерапии,
Вице-президент Российской Психотерапевтической Ассоциации,
Член правления Исполнительного Совета Международной Ассоциации Когнитивно-поведенческой Терапии (IACBT) и Международного Консультативного Комитета Института Бека (Beck Institute International Advisory Committee)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0833-7252
e-mail: kovpak@list.ru

Ключевые слова: школьный буллинг, предикторы школьного буллинга, базовые потребности, дисфункциональные убеждения, когнитивные искажения, копинг-стратегии, ролевая структура буллинга, последствия школьного буллинга

Научная новизна

Проблема школьного буллинга в последние десятилетия рассматривается как одно из значимых явлений, однако в российском психологическом сообществе вопрос о долгосрочном влиянии опыта школьного буллинга во взрослой жизни обсуждается недостаточно активно.

Большинство эмпирических исследований носят фрагментарный характер: одни подходы фокусируются на изучении предикторов буллинга – эмоционально-личностных, семейных и средовых особенностях, другие – на когнитивных искажениях у участников буллинга, третьи – на ситуативных психологических последствиях. При этом недостаточно разработаны теоретические модели, интегрирующие данные уровни анализа в единую систему, объясняющую механизмы формирования и поддержания краткосрочных и долгосрочных последствий буллинга у его участников.

Научная новизна исследования заключается в создании единой интегративной модели психологических механизмов школьного буллинга. Данная модель позволяет объединить разрозненные данные о предикторах, когнитивных механизмах и последствиях школьного буллинга в единую систему, а также выделить ключевые мишени психологического воздействия для профилактики и коррекции школьной травли.

Проблема исследования

В основе проблемы изучения долгосрочных последствий школьного буллинга лежат сложные причинно-следственные связи между индивидуально-личностными особенностями ребенка, особенностями семейных отношений и влиянием факторов внешней среды, его ролью в школьном буллинге и последствиями травли. При этом недостаточно разработаны теоретические модели, интегрирующие данные факторы в единую систему, объясняющую механизмы формирования и поддержания краткосрочных и долгосрочных последствий буллинга у его участников.

Цель исследования

Цель данного исследования заключается в создании единой интегративной модели психологических механизмов школьного буллинга, включающей в себя концепцию базовых потребностей, дисфункциональных убеждений, когнитивных искажений, копинг-стратегий и ролевой структуры буллинга, логически объясняющих сложные причинно-следственные связи предикторов и последствий школьного буллинга для его участников.

Основные методологические подходы и методы исследования

1. Методология классической когнитивно-поведенческой терапии (КПТ), разработанная А. Беком. Основная идея КПТ заключается в том, что не сама ситуация определяет эмоциональные и поведенческие реакции человека, а отношение человека к этой ситуации через когнитивную систему: центральные убеждения, промежуточные убеждения, автоматические мысли и когнитивные искажения. Система убеждений может быть функциональной и дисфункциональной. Основная функция когнитивных искажений – поддержка дисфункциональных убеждений о себе, других и мире. Когнитивные искажения работают как призма, через которую человек смотрит на мир, искажая информацию. Система убеждений влияет на выбор человеком реакции на ситуацию – копинг-стратегий, которые бывают адаптивные и дезадаптивные [1].

2. Когнитивная терапия, ориентированная на потребности (КПТОП, ТОП), является оригинальной школой, относящейся к когнитивно-поведенческому направлению терапии, основатель школы – Д.В. Ковпак. КПТОП фокусируется на выявлении актуальных потребностей человека в биологической, психологической и социальной сферах его жизнедеятельности и устойчивом формировании адаптивных способов удовлетворения потребностей. В КПТОП используется следующее определение потребностей: потребность – состояние, связанное с процессами адаптации в открытой сложной динамической системе. Выделяют функциональные и дисфункциональные способы удовлетворения потребностей [4].
3. Теоретический анализ результатов эмпирических исследований (как зарубежных, так и отечественных) по проблеме школьного буллинга.
4. Системный анализ – объединение данных о различных составляющих школьного буллинга: о предикторах буллинга [3], об особенностях когнитивных искажений у участников буллинг-структуры [5], о краткосрочных и долгосрочных последствиях буллинга для его участников [2] – и логическое обоснование данных механизмов через когнитивно-поведенческую методологию.

Основные результаты исследования

Представлены основные результаты теоретического исследования, которые будут детально изложены в последующей полной публикации. Предложена интегративная модель психологических механизмов школьного буллинга.

Выделены три группы предикторов (индивидуально-личностные, семейные, средовые), влияющие на удовлетворение или фрустрацию базовых потребностей ребенка (биологических, психологических, социальных). В свою очередь, фрустрация или удовлетворение базовых потребностей ребенка определяет развитие у него функциональной или дисфункциональной системы убеждений. Дисфункциональные убеждения и когнитивные искажения (дихотомическое мышление, персонализация, катастрофизация и др.) опосредуют выбор дезадаптивных копинг-стратегий и определяют ролевую позицию ребенка в буллинг-структуре: жертва, агрессивная жертва, агрессор, помощник агрессора, защитник жертвы или наблюдатель (сторонник агрессора, пассивный защитник, безразличный наблюдатель). Школьный буллинг, в свою очередь, выступает травмирующим опытом, который может влиять на удовлетворение или фрустрацию актуальных потребностей ребенка (в безопасности, принятии, уважении и т.д.) и, как следствие, может

поддерживать ранее сформированную дисфункциональную систему убеждений или сформировать новые убеждения и когнитивные искажения, которые будут влиять на выбор адаптивных или дезадаптивных копинг-стратегий, определяющих тяжесть последствий школьного буллинга в дальнейшей жизни. Краткосрочные и долгосрочные последствия школьного буллинга систематизированы по пяти сферам: психическое здоровье, физическое здоровье, образование и карьера, отношения и семья, правонарушения. Выявлена буферная роль ресурсов (поддержка семьи, школы, наличие внешкольных занятий и друзей), снижающая тяжесть последствий школьного буллинга через удовлетворение актуальных потребностей ребенка и формирование функциональной системы убеждений и адаптивных стратегий совладания.

Перспективы исследования

1. Эмпирическая проверка модели – с использованием методики «Шкала удовлетворенности потребностей» (ШУП) (авторы: Д.В. Ковпак, А.С. Граница, М.А. Зрютин, А.И. Муртазин) и методики «Опросник когнитивных ошибок» (CMQ) (адаптация: А.Е. Бобров, Е.В. Файзрахманова) для подтверждения или опровержения гипотезы о связи опыта школьного буллинга с фрустрацией актуальных потребностей и когнитивными искажениями.
2. Разработка индивидуальных интегративных моделей для всех ролей буллинг-структуры – с целью создания дифференцированных профилактических программ, повышения точности психологической диагностики и предотвращения перехода участников из одной роли в другую (например, из жертвы в агрессора).
3. Исследование феномена посттравматического роста у жертв буллинга, поскольку не все жертвы испытывают исключительно негативные последствия – некоторые демонстрируют повышенную эмпатию и психологическую устойчивость.

Заключение

Таким образом, разработанная модель позволяет системно объяснить механизмы перехода от предикторов к долгосрочным последствиям школьного буллинга, а также выделить ключевые мишени психологического воздействия для профилактики и коррекции школьного буллинга. Модель может служить теоретической основой для эмпирических исследований, дифференцированной профилактики и создания психологических программ с учётом ролевой структуры буллинга.

Литература

1. Бек Д., Бек А. Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям. 3-е издание. – СПб.: Питер, 2024.
2. Бочавер А.А. Последствия школьной травли для ее участников // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 2. С. 390–401.
3. Горлова Н.В., Бочавер А.А., Хломов К.Д. Предикторы буллинга, кибербуллинга и виктимизации: обзор современных исследований // Национальный психологический журнал. 2021. № 4(44). С. 3–14.
4. Ковпак Д.В., Муртазин А.И., Зрютин М.А. Элементы технологии когнитивно-поведенческой терапии, ориентированной на потребности. XI Международный Форум Ассоциации когнитивно-поведенческой психотерапии CBT FORUM 2025: сборник научных статей. – СПб.: Международный институт развития когнитивно-поведенческой психотерапии, 2025. – с. 182–202.
5. Лучинкина И.С., Фазилова А.Э. Психологические особенности личности с различными ролевыми позициями в буллинг-структуре [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология, 2021. № 4, https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN421.pdf

Psychological mechanisms of school bullying: the role of basic needs and cognitive distortions

Titova N.V.
Master's Student
Moscow Institute of Psychoanalysis (NOCHU VO MIP),
Moscow, Russian Federatio
e-mail: natalyatitova.psy@yandex.ru

Kovpak D.V.
PhD in Medicine, Professor of the Department of Psychotherapy of Quality of Life at the Moscow Institute of Psychoanalysis (NOCHU VO MIP), Associate Professor of the Department of Psychotherapy, Medical Psychology and Sexology at the North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, President of the Association for Cognitive Behavioral Psychotherapy, Vice-President of the Russian Psychotherapeutic Association, Member of the Board of the Executive Council of the International Association of Cognitive Behavioral Therapy (IACBT) and of the Beck Institute International Advisory Committee,
St. Petersburg, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0833-7252
e-mail: kovpak@list.ru

Keywords: school bullying, predictors of school bullying, basic needs, dysfunctional beliefs, cognitive distortions, coping strategies, role structure of bullying, consequences of school bullying

Субъективное благополучие воспитанников с девиантным поведением в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Толокнова С.А.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

Введение

Актуальность исследования определяется увеличением числа детей с девиантным поведением в организациях для детей-сирот, что связано, в первую очередь, с тем, что они относятся к трудно устраиваемой категории в семьи граждан. В организации с ними проводиться соответствующая воспитательная, коррекционная работа, обеспечивая им определённый уровень благополучия, однако практически отсутствуют исследования, где выясняется мнение самих подростков с девиантным поведением относительно их благополучия в условиях институционализации. Анализ литературы показывает, что тема субъективного благополучия таких воспитанников мало разработана, хотя собственная оценка подростков играет существенную роль при разработке программ работы с ними.

Наибольшие трудности в приспособлении к требованиям современной сложной экономической, политической, духовной жизни испытывают подростки. Девиантное поведение подростков является, с одной стороны, результатом разнонаправленных по содержанию и формам реализации процессов, происходящих в обществе в целом, с другой стороны, тех изменений, которые происходят в среде ближайшего окружения: в семье, школе. Изучение влияния семьи и школы на проявление подростковых девиаций позволяет нам лучше понять природу этого явления, выявить основной механизм и тенденции функционирования и развития девиантного поведения как социального феномена.

Объект исследования – субъективное благополучие подростков.

Предмет исследования – субъективное благополучие детей с девиантным поведением в условиях детского дома

Цель исследования – выявить особенности субъективного благополучия воспитанников с девиантным поведением в организации для детей-сирот.

Для достижения цели исследования сформулировали **задачи исследования:**

1. Провести анализ теоретических подходов к понятию субъективное благополучие;

2. Провести анализ оснований отнесения детей к категории детей с девиантным поведением и формирование выборки исследования;
3. Выявить специфику субъективного благополучия детей в условиях институционализации с разной степенью девиантности, возраста и гендера;
4. Разработать рекомендации по работе с девиантным поведения детей для воспитателей организаций для детей-сирот.

Основная гипотеза исследования – можно предположить, что субъективное благополучие с девиантным поведением имеет свою специфику в зависимости от степени девиантности, возраста и гендера.

Методы исследования:

Качественный и количественный анализ, анализ эмпирических данных с помощью методов математической статистики пакет SPSS Statistics 22: U-критерий Манна-Уитни, критерий однородности Хи-квадрат.

Методики исследования:

1. Опросник субъективное благополучие подростков (Ослон В.Н.);
2. Методика «Склонность к девиантному поведению». Э.В. Леус, А.Г. Соловьев (2012)
3. Методика «Агрессивное поведение». Е.П. Ильин, П.А. Ковалев (2004).
4. Авторская социально-демографическая анкета.

Научно-практическая новизна работы выделена специфика субъективного благополучия подростков с девиантным поведением.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что результаты проведенного исследования позволяют расширить представление о детях с девиатным поведением и выявить специфику субъективного благополучия подростков с девиантным поведением.

Практическая значимость результаты данного исследования можно применить в работе воспитателей, психологов, для разработки программы воспитательных мероприятий, направленных на реабилитацию девиантного поведения детей подросткового возраста и для дальнейшего совершенствования профилактической и коррекционной работы с детьми и подростками, воспитывающимися в детских домах.

Апробация работы:

– результаты исследования предоставлены на базу исследования – СПб ГБУ «Центр содействия семейному воспитанию № 5»
– Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение, центр для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

База исследования: исследование проводилось в СПб ГБУ «Центр содействия семейному воспитанию № 5» – Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение, центр для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Характеристика выборки исследования: выборку исследования составили 30 человек: 13 девочек, 17 мальчиков, у которых присутствует разная степень выраженности девиантности. Возраст респондентов составил 12–18 лет.

В исследовании Н.В. Майсак установлено, что личностные особенности подростков с девиантным и нормативным поведением сходны в основных характеристиках – в уровне напряженности, повышении эмоциональной возбудимости, связанных с началом подросткового кризиса и отличаются своеобразием личностных черт. В то время как подростку с нормативным поведением свойственны эмпатия, общительность, ориентация на социальные ценности, а также положительный образ родителей.

Психологические причины развития поведенческих отклонений часто связаны как с нарушениями взаимосвязей с социальным окружением, так и с семейным неблагополучием подростков.

Многое зависит от окружения подростка, но семья оказывает наибольшее влияние на формирование мировоззрение и поведение ребёнка, поскольку воспитательный процесс охватывает все стороны его личности.

Изучение психологических особенностей подростков всегда будет находиться в центре внимания, так как подросткам нужна помощь и все больше возникают не изученные причины девиантного поведения.

Литература

1. Антошкина Е.А., Белова А.С. Эмоциональный интеллект подростков и искусство владеть собой //Ученый XXI века. – 2022. – С. 62–65.
2. Воробьева, К.А. Особенности взаимоотношений в семье как фактор формирования девиантного поведения подростков / К.А. Воробьева // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2019. – № 13. – С. 19–26.
3. Ворожейкин С.А. Теоретические подходы к изучению феномена субъективного благополучия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2022. – Т. 11. – № 4 (44). – С. 316–327.
4. Дезорцева Е.Г. Девиантное поведение и Интернет / Е.Г. Дезорцева // Не будь зависим – скажи «Нет!»: наркотикам, алкоголю, курению, игромании. – 2019. – № 3. – С. 37–44.
5. Дианова Н.Ф., Родина Г.Г. Современные подходы в методологии исследования субъективного благополучия личности // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 5–1. – С. 131–134.

Факторы формирования профессиональной идентичности

Цыгванцева Е.С.
преподаватель
Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева, г. Москва, Российская Федерация
e-mail: elenaa_diss@mail.ru

Научный руководитель: – ***Розенова М.И.***
доктор психологических наук, профессор
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: profi1234@yandex.ru

Ключевые слова: профессиональная и личностная идентичность, самосознание, мотивация, адаптация, карьерный рост

В профессиональной адаптации, а далее и карьерном развитии играет основополагающую роль профессиональная идентичность. В процессе ее формирования, человек начинает распознавать свои истинные ценности выбора данной профессии, начинает развивать себя как профессионала, ощущать свои силы и ограничения.

Исследование в виде литературного обзора, базируется на источниках, полученных из журналов ВАК, научной библиотеки eLibrary.ru, КиберЛенинка, а также диссертационного отдела Российской государственной библиотеки. Использовались 11 работ отечественных исследователей и 3 зарубежных. Анализ опирался приоритетно на исследования 2024–2025 годов.

В рамках психоаналитической и социально-психологической теории развития личности, Э.Эриксон дал следующее определение понятию «идентичность»: это ощущение внутренней целостности и тождественности самому себе, которое образуется на основе взаимодействия с окружением и проявляется в осознанной устойчивости, а также признанием этой устойчивости обществом [11].

Отечественные психологи рассматривают идентичность, соотнося ее с обществом. Г.М.Андреева под идентичностью подразумевает следствие процесса идентификации личности, который проявляется в осознанном ощущении принадлежности определенным социальным группам и в присвоении соответствующих ценностей и норм [2].

Э.Ф. Зеер понятие «профессиональная идентичность» определяет как профессиональный образ «Я», включающий установки о себе, уникальность своего «Я», и свою тождественность с профессиональным я-образом [6].

Н.Ю. Андреева и Ю.А. Сыченко выделяют ключевые факторы становления личностной и профессиональной идентичности: самоосознание, мотивация и эмоциональная устойчивость. Студенты с более зрелой личностной идентичностью показывают лучшие результаты при выборе профессии, а в моменте профессиональной реализации проявляются высокомотивированными и уверенными в своем выборе и профессиональном пути [3, 10].

Мотивация является одним из основополагающий фактор формирования профессиональной идентичности. Множество авторов основываются на главной гипотезе и транслируют схожие теории. К примеру, исследования Т.Е. Коровкиной, М.А.Скворцовой, И.А. Смирновой (2025), Е.Б. Мамоновой (2025), Ю.П. Поваренкова (2017), из зарубежных работ Crocetti (2025) и Medveckis (2016).

Исследования демонстрируют, что внешняя мотивация, когда студент ориентирован на высокие гонорары или стабильность, приводит к невозможности определиться с направлением в работе. Если же мотивация внутренняя, реализация своего потенциала, например, способствует стабильной и более выраженной профессиональной идентичности [7, 8, 13, 14].

В исследовании Т.Е. Коровкиной и коллег (2024) вектор внимания направлен на внутренние мотивы такие как самореализация человека и его карьерный рост. Данные внутренние мотивы содействуют более явной профессиональной идентичности. В их исследовании было выявлено, что студенты, которые имеют внешнюю мотивацию, такую как заработная плата, престиж, часто мало заинтересованы в ней, мало в данной профессии знают и не имеют интереса узнавать, что затрудняет процесс формирования профессиональной идентичности.

В свою очередь, Мамоновой Е.Б. сосредотачивает внимание на педагогических вузах и сравнивает уровень сформированности профессиональной идентичность у специалистов, первично выбравших профессию, с теми, кто ее выбрал вторично, перейдя с другой специальности. В процессе исследования выявляется мотивация студентов обеих групп [7]. В итоге было выяснено, что у студентов первично выбравших свою профессию профессиональная идентичность наиболее сформирована, нежели у тех, кто перевыбрал профессию.

Ю.П.Поваренкова (2017) рассматривает академическую мотивацию и каким образом она влияет на профессиональную идентичность. Автор изучает факторы внешней академической среды, которые будут увеличивать мотивацию к обучению, познанию и освоению студентами своей профессии. А мотивация в свою очередь влияет на формирование профессиональной идентичности. При высокой мотивации к обучению

студент явно осознает для чего ему данная профессия и какая конкретно нужна, это говорит о его достаточной сформированной профессиональной идентичности [8].

Зарубежные исследования, такие как работа Crocetti (2025), также подтверждают выше представленные выводы. В свою очередь направленность исследования данного автора была настроена на подбор интервенций психологического характера [13].

Medveckis (2016) также подчеркивает, что для студентов педагогических специальностей высокая мотивация, ориентированная на социальное значение профессии, помогает укрепить профессиональную идентичность. В исследованиях автор обращает внимание на то, как педагог вопроиснимает свою работу, как часть обязанности или как часть своей жизни и себя, а значит часть и личностной идентичности. Если второй вариант, то мотивация в профессиональной деятельности повышается, так как рост и развитие в профессии входит в ценностные ориентиры человека [14].

Смысло-жизненные ценности, как базовый фактор формирования профессиональной идентичности.

Проводя исследование на студентах педагогической направленности, М.М.Соколова (2025) делает выводы о том, что ценности являются основополагающим фактором для формирования профессиональной идентичности. Ценности студента формируют базу для профессиональной самооценки. Ценности, совпадающие с профессиональными задачами, помогают укреплять позитивную профессиональную идентичность. При не совпадении возникают внутриличностные конфликты. Также исследователь утверждала, что внутренние ценности сопутствуют укреплению идентичности, а внешние материальные ценности смещают фокус и замедляют процесс формирования профессиональной идентичности [9].

Работа Н.М.Аксеновой транслирует важность осознания базовых ценностных ориентиров, осмысленность жизни, сформированность профессиональных стратегий, личностная зрелость, что дает реализоваться человеку, как профессионалу [1].

А.Г.Грецов (2006) трактует ценности как фактор, который влияет на восприятие социальной роли и может вызывать или купировать тревогу. Если смысложизненные ценности совпадают с требованиями будущей профессии студента, это приводит к позитивному восприятию профессиональной роли, и как следствие, снижению тревожности. Напротив, если же ценности не согласуются с требованиями профессии, то есть риск возникновения тревоги, внутриличностных конфликтов или кризисов, что может затруднять интеграцию в выбранную

профессиию. А значит процесс формирования профессиональной идентичности затрудняется [5].

О.Ю.Богоданова (2025) наделяет ценности функцией ориентира в процессе восприятия бедующей профессии. Исследователь выделила 4 основополагающие ценности: фокус на современные профессиональные навыки, глубокий интерес к профессии, стремление к саморазвитию, постоянное обучение, совершенствование навыков. Данные ценности помогают осознанно выбирать профессию [4].

Культура и нормы общества формируют общеколлективные ценности, на основании которых мы воспринимаем себя как личностей и профессионалов, утверждает зарубежный исследователь Côté (1996) [12].

E.Izvekova (2025) изучает влияние разнообразных культурных условий, например, проживание в России или на Западе, на становление профессиональной идентичности студентов. Исследование проводилось на студентах медицинского вуза. Было выявлено, что изучение в разных культурных условиях повлияло на уверенность и идентификацию в профессии [14].

Данный исследование дало возможность упорядочить концепции зарубежных и отечественных авторов к взаимосвязи личностной и профессиональной идентичности. Были определены основные факторы успешного отбора профессии и интеграции в нее. Данными факторами являются: мотивация, ценности, эмоциональная устойчивость и самосознание. А также были определены негативные факторы – тревога, депрессия, выгорание, гендерные стереотипы, которые препятствуют данному процессу. Это углубляет представление о становлении профессиональной идентичности

Также данную информацию можно применить на практике, например, для создания программ профессиональной адаптации и психологического сопровождения студентов. Данные проекты могут поспособствовать снижению тревожности и неопределенности в начале формирования профессиональной идентичности.

Также на базе данного исследования есть возможность разработать коррекционные программы, которые будут направлены на развитие самосознания студента, его эмоциональной устойчивости, сто также будет сопутствовать профессиональной адаптации.

Литература

1. Аксенова Н.М. Личностные характеристики эго-идентичности как фактор профессионального самоопределения студентов в вузе: дис. … канд. психол. наук [Электронный ресурс]. – Кемерово, 2004. – 137 с. URL: https://www.dissercat.com/ (дата обращения: 06.04.2026).

2. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
3. Андреева Н.Ю. Эго-идентичность в структуре профессионального выгорания педагогов: дис. … канд. психол. наук [Электронный ресурс]. – Нижний Новгород, 2011. URL: https://www.dissercat.com/ (дата обращения: 06.04.2026).
4. Богданова О.Ю. Цифровизация образования и профессиональная идентичность студентов: практики и тренды: дис. … канд. психол. наук [Электронный ресурс]. – М.: Российская академия образования, 2025. URL: https://www.dissercat.com/ (дата обращения: 06.04.2026).
5. Грецов А.Г., Азбель А.А. Тревожность и восприятие профессиональной роли студентов: дис. … канд. психол. наук [Электронный ресурс]. – М., 2006. URL: https://www.dissercat.com/ (дата обращения: 06.04.2026).
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
7. Мамонова Е.Б. Профессиональная идентичность студентов-психологов при первичном и вторичном выборе профессии [Электронный ресурс] // 2025. URL: https://elibrary.ru/ (дата обращения: 06.04.2026).
8. Поваренкова Ю.П. Профессиональная идентичность студентов и влияние педагогических факторов: дис. … канд. психол. наук [Электронный ресурс]. – М., 2017. URL: https://www.dissercat.com/ (дата обращения: 06.04.2026).
9. Соколова М.М. Тревожность и профессиональная самооценка у студентов педагогических специальностей: дис. … канд. психол. наук [Электронный ресурс]. – СПб., 2025. URL: https://www.dissercat.com/ (дата обращения: 06.04.2026).
10. Тарасова Е.М. Психологические аспекты формирования профессиональной идентичности студентов педагогических специальностей [Электронный ресурс] // Вестник педагогики и психологии. – 2024. URL: https://elibrary.ru/ (дата обращения: 06.04.2026).
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
12. Côté J.E. Identity statuses and social-cultural influences [Электронный ресурс] // 1996. DOI: 10.1177/0743554896121003
13. Crocetti E., De Lise F., Pagano M., Bobba B., Maratia F., Meeus W., Bacaro V. What's your vocation? A meta-analysis of interventions tackling youth educational and professional identity [Электронный ресурс] // Journal of Adolescence. 2025. DOI: 10.1016/j.adolescence.2025.01.001
14. Medveckis A. The reflection of pedagogue's identity in the life activities: Theoretical research model [Электронный ресурс] // Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference. – 2016. URL: https://journals.rta.lv/ (дата обращения: 06.04.2026).

Factors of professional identity formation

Tsygvantseva E.S.
Lecturer
Dmitry Mendeleev University of Chemical Technology of Russia
Moscow, Russian Federation
e-mail: elenaa_diss@mail.ru

Scientific Supervisor: – **Rozenova M.I.**
Doctor of Psychological Sciences, Professor
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: profi1234@yandex.ru

Keywords: professional and personal identity, self-consciousness, motivation, adaptation, career development

ЧАСТЬ 6.
Л.С. ВЫГОТСКИЙ И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психологические особенности профессиональной деятельности педагога специализированного центра одаренных детей

Алейник М.В.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: margo.aleinik@yandex.ru

Ключевые слова: одаренные дети, специализированный центр поддержки одаренных детей, профессиональная деятельность педагога, эмоциональное выгорание, ролевой конфликт, психологическое сопровождение

Развитие системы работы с одарёнными детьми сегодня – один из государственных приоритетов. Специализированные центры (в том числе региональные) создают совершенно иную образовательную среду – не похожую на обычную школу. Интенсивный характер обучения, высокий когнитивный уровень учащихся, временный детский коллектив, круглосуточное пребывание детей – всё это предъявляет повышенные требования к педагогу. Исследований о работе с одарёнными детьми накоплено немало. Но жизнь не стоит на месте: цифровые технологии, новые форматы общения, изменение самой образовательной среды – всё это заставляет по-новому взглянуть на психологию педагога и пересмотреть старые представления. Современные условия (интенсивные образовательные программы, цифровая трансформация, гибридные форматы взаимодействия) диктуют необходимость регулярного мониторинга и переосмысления сложившихся теоретических положений.

Какие же именно особенности работы педагога в таком центре требуют пристального внимания? Попробуем сформулировать ключевые вопросы. Какие личностные черты и мотивы помогают педагогу выдерживать интенсивный режим? Какой стиль общения лучше всего работает с одарёнными подростками? С какими рисками (ролевой конфликт, выгорание, нехватка средств) он сталкивается? И главное – что может служить психологической опорой, ресурсом?

Исследование опирается на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, деятельностный подход А.Н. Леонтьева, концепцию психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова, а также современные работы по психологии одаренности (Д.Б. Богоявленская, А.И. Савенков, Е.И. Щебланова) и психологии труда педагога (Н.Е. Водопьянова, Э.Ф. Зеер). Применялись методы теоретического анализа: сравнительно-сопоставительный, систематизация, моделирование.

Ключевыми характеристиками такой среды являются: интенсификация образовательного процесса (сжатые сроки, высокая плотность содержания); высокий когнитивный потенциал контингента (учащиеся проходят конкурсный отбор, обладают выраженной мотивацией); временный характер образовательных объединений (группы формируются на краткосрочной основе, что требует быстрой диагностики и установления контакта); круглосуточное пребывание детей (педагог выполняет не только учебные, но и воспитательные, тьюторские функции); событийная насыщенность (дополнительные мероприятия – мастер-классы, встречи с экспертами, проектные сессии). Эти факторы детерминируют психологическое содержание профессиональной деятельности педагога, усиливая её полифункциональность и эмоциональную нагрузку.

Вслед за В.Д. Шадриковым можно выделить следующие компоненты:

- Мотивационно-ценностный. Деятельность педагога в центре одаренности характеризуется доминированием внутренней мотивации (интерес к взаимодействию с одаренными детьми, стремление к самореализации, потребность в интеллектуальном партнерстве). Ценностные ориентации включают приоритет самостоятельности, достижений, доброты.
- Операционально-технологический. Ведущими становятся методы проблемного и эвристического обучения, исследовательские и проектные технологии, дискуссионные формы работы, индивидуальные образовательные маршруты. Педагог выступает организатором познавательной деятельности, модератором, тьютором.
- Коммуникативный. Общение с одаренными учащимися, склонными к критичности, независимости суждений, полемике, требует от педагога развитой коммуникативной гибкости, толерантности к альтернативным точкам зрения, умения аргументировать без авторитарного давления.
- Рефлексивно-регулятивный. Интенсивный характер деятельности, высокая эмоциональная вовлеченность, необходимость быстрого принятия решений в нестандартных ситуациях требуют развитой рефлексии и саморегуляции. Ключевыми регуляторами выступают устойчивая профессиональная идентичность и субъектность педагога.

Анализ литературы позволяет выделить две группы качеств:

- Профессионально-педагогические: фундаментальная предметная компетентность (знание предмета за рамками школьной программы); психолого-педагогическая компетентность в области одаренности (понимание психологии одаренных детей, методов диагностики и развития); владение современными образовательными технологиями (проблемное, исследовательское, проектное обучение); диагностические умения (выявление одаренности, отслеживание динамики).
- Личностные: интеллектуальные (высокий интеллект, креативность, дивергентное мышление); эмоционально-волевые (эмоциональная стабильность, стрессоустойчивость, толерантность к неопределенности, эмпатия); коммуникативные (открытость, доброжелательность, умение слушать, уважение к личности ребенка); мотивационно-ценностные (внутренняя мотивация, ориентация на развитие личности ребенка, стремление к профессиональному росту).

Работа с одаренными детьми в интенсивном режиме сопряжена со специфическими рисками:

- Эмоциональное выгорание – результат высокой интенсивности труда, эмоциональных нагрузок, необходимости постоянной включенности.
- Ролевой конфликт – противоречие между разными требованиями к педагогу (транслятор знаний vs фасилитатор, воспитатель vs тьютор, требовательный наставник vs эмпатичный взрослый).
- Профессиональная изоляция – ограниченность круга коллег, способных обсуждать специфические проблемы обучения одаренных.
- «Комплекс неполноценности» – ощущение недостаточной компетентности на фоне одаренных учащихся.
- Дефицит инструментов опосредования – недостаток готовых методик, технологий и средств, адаптированных для работы с одаренными детьми в условиях интенсивных программ, что вынуждает педагога самостоятельно их разрабатывать.

Значит, педагогам нужна не просто поддержка, а целая система. Сюда входит и профилактика выгорания (тренинги, обучение саморегуляции), и развитие гибкости в общении, и работа с рефлексией. Полезны будут и профессиональные сообщества, супервизии, индивидуальные консультации. И конечно – методическая помощь в создании собственных, авторских инструментов, которых так не хватает.

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы. Образовательная среда специализированного центра поддержки одаренных детей обладает уникальными характеристиками, которые детерминируют психологическое содержание профессиональной

деятельности педагога. Эта деятельность имеет сложную структуру, включающую мотивационно-ценностный, операционально-технологический, коммуникативный и рефлексивно-регулятивный компоненты. Эффективность педагога определяется комплексом профессиональных и личностных качеств, среди которых ключевыми являются внутренняя мотивация, эмоциональная устойчивость, коммуникативная гибкость и рефлексивность. Вместе с тем работа с одаренными детьми сопряжена с серьезными профессиональными рисками (эмоциональное выгорание, ролевой конфликт, дефицит инструментов опосредования). Это обосновывает необходимость разработки и внедрения системных программ психологического сопровождения педагогов специализированных центров поддержки одаренных детей.

Литература

1. Богоявленская Д.Б., Пирлик Г.П. Ответ на необоснованность нового пути развития одаренности // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 1. С. 132–141.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 3-е изд. М.: Юрайт, 2023. 299 с.
3. Павлова С.А. Интеллектуальное развитие и детская одаренность: учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2021. 112 с.
4. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2021. 334 с.
5. Щебланова Е.И. Концепции и модели интеллектуальной одаренности детей: мировые тенденции и перспективы в XXI веке // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. Т. 16, № 2. С. 23–36.

Psychological features of professional activity of a teacher in a specialized center for gifted children

Aleynik M.V.
master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: margo.aleinik@yandex.ru

Keywords: gifted children, specialized center for supporting gifted children, professional activity of a teacher, emotional burnout, role conflict, psychological support

Профессиональная супервизия как совместная рефлексивная деятельность

Анисимова Н.С.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: anisimova.ns@bk.ru

Лубовский Д.В.
кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: lubovskiydv@mgppu.ru

Ключевые слова: супервизия, рефлексия, совместная деятельность, зона ближайшего развития

Исследования супервизии профессиональной деятельности психологов-консультантов становятся все более актуальными в связи с социальными, профессиональными и экономическими изменениями психологической практики. В обществе растет запрос на экспертную поддержку психологического консультирования, на оценку качества психологических услуг, на профессиональное сопровождение и помощь практикующим специалистам.

В России профессиональная супервизия исторически развивается в поле деятельности практической психологии с опорой на международный опыт. Так, в целом ряде стран супервизия в психологии регулируется на законодательном уровне, проводятся научные исследования в области супервизии, она является неотъемлемой частью подготовки и профессионального пути психолога. Отечественная супервизия появилась в клинической практике (Б.Д. Карвасарский, Г.В. Залевский, А.С. Кулаков и другие), далее стала активно применяться в сфере психологического консультирования, социальной поддержки и защиты населения, в образовании, стала развиваться и регулироваться преимущественно профессиональными союзами психологов, которые опираются на зарубежные научно-практические методические наработки и исследования.

Однако, несмотря на признание ценности профессиональной супервизии российским профессиональным сообществом и ее использование в практическом поле, до сих пор не сформулирована теоретическая модель супервизии с точки зрения российской психологии. Отечественные исследователи рассматривают ядро супервизионного процесса как помощь психологу в преодолении затруднения, возникшего в профессиональной деятельности, в частности, во взаимодействии с конкретным

клиентом. С этой точки зрения супервизия является совместной рефлексивной деятельностью. Как процесс она представляет собой (в паре при индивидуальной супервизии и в группе при групповой супервизии) особое взаимодействие, направленное на формирование профессиональной рефлексивной среды, способствующей профессиональному росту психолога за счет расширения его возможностей в совместной деятельности. Супервизору при этом отводится функция создания и поддержания такого рефлексивного пространства.

Культурно-исторический подход в психологии дает возможность глубоко исследовать процесс супервизии как процесс профессиональной рефлексии, развивающей совместной деятельности. Необходимо проведение исследования, в котором именно групповые рефлексивные процессы, происходящие на супервизии, и возможность супервизора управлять ими будут объектами исследования. Рефлексия должна быть рассмотрена «не только как способность к осознанию процесса собственного мышления, но и как способность к осознанию и перестройке его глубинных оснований или определенных исходных представлений» (А.Б. Холмогорова, В.К. Зарецкий; Н.Г. Алексеев и др.).

Остановимся на работе супервизорской группы. Она имеет, с одной стороны, изначально заданную формальную рамку супервизии, которая формируется целью супервизии, принципами, правилами, условиями и этапами работы группы. Это «базовый» рабочий процесс, который организует ведущий группы. Он создает пространство, которое помогает группе сфокусироваться на процессе рассмотрения клиентского случая.

С другой стороны, на супервизии развертывается непосредственно «рабочий» процесс, связанный с рассмотрением случая, который приносит и представляет на группе психолог. Он описывает проблемную ситуацию своей работы и переживания, связанными с ним. Такое представление случая можно назвать прямой вербальной рефлексией. Участники группы и ведущий говорят о своих гипотезах и переживаниях, вызванных таким описанием. Каждый участник группы мысленно конструирует свою модель работы с клиентом в ситуации, которая вызывает затруднение. Участники группы задают вопросы психологу, представившему данную ситуацию. Вопросы и ответы помогают каждому участнику группы выстроить, усовершенствовать свою модель (гипотезу) преодоления проблемной ситуации. Построение такой модели является ориентировочным действием для решения предъявленной задачи (П.Я. Гальперин). При этом модель каждого из участников дополняет общую, что требует от участников группы и, прежде всего, от самого супервизируемого, координации различных точек зрения

на заявленную им проблему, что становится импульсом для развития рефлексии, в том числе для остальных участников группы.

На втором уровне рефлексии, «двойной рефлексии», в совместном обсуждении проблемной ситуации не только расширяется фокус ее восприятия, но и вскрываются «слепые зоны» в работе психолога. Таким образом, проблемная ситуация становится зоной ближайшего развития для специалиста (Л.С. Выготский, В.К. Зарецкий). Однако цель супервизорской группы – не только разрешение конкретной проблемной ситуации здесь и теперь, сколько целенаправленное формирование у всех участников группы рефлексивных способов взаимодействия с проблемными ситуациями при дальнейшем их возникновении, как в совместной деятельности, так и самостоятельно.

Профессиональная компетентность супервизора проявляется в том, как он создает рефлексивное пространство в супервизорской группе, как он его организует и управляет им, как он применяет правила ведения супервизионной группы, чтобы этот процесс супервизии смог состояться.

Задачи супервизора с позиции культурно-исторического подхода:

- организация коммуникации;
- активизация субъектной позиции участников группы;
- работа с аффектами и аффективно-смысловым конфликтом (В.В. Рубцов);
- моделирование (П.Я. Гальперин);
- рефлексия групповых процессов совместной деятельности.

Таким образом, наш исследовательский интерес сфокусирован на профессиональных компетенциях супервизора, проявляющихся в создании им рефлексивной среды и осознании психологических условий ее создания.

Литература

1. Гальперин, П.Я. Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды / П.Я. Гальперин. – Москва: Издательство Московского университета, 2023. – 842, [6] с.: ил. – (Труды выдающихся учёных МГУ).
2. Залевский, Г.В. Избранные труды: в 6 т. / Г.В. Залевский. – Томск: Томский государственный университет, 2013. – Т. 4: Психологическая практика и супервизия. – 336 с.
3. Зарецкий, В.К. Зона ближайшего развития: о чём не успел написать Выготский… / В.К. Зарецкий // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 3 (3). – С. 96–104. – URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007_n3/Zaretsky (дата обращения: 26.03.2026).
4. Рубцов, В.В. Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты): книга первая / В.В. Рубцов. – Москва: ИД «Городец», 2024. – 575 с.

5. Холмогорова, А.Б. Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты? / А.Б. Холмогорова, В.К. Зарецкий // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 7 (1). – С. 108–118. – URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2011_n1/39686 (дата обращения: 26.03.2026).

Professional supervision as a collaborative reflexive activity

N. S. Anisimova
Graduate Student
Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: anisimova.ns@bk.ru

D.V. Lubovsky
PhD in Psychology, Associate Professor
Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: lubovskiydv@mgppu.ru

Keywords: supervision, reflection, collaborative activity, zone of proximal development

Теоретические основы понятия субъектная позиция в культурно-исторической психологии

Блинова М.Д.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: blinova.maria.d@gmail.com

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъектная позиция, культурно-историческая психология

Современная психологическая наука, как отечественная, так и зарубежная, отводит одну из наиболее центральных позиций пониманию категории субъекта и всё более активно фокусируется на проблеме изучения различных аспектов данного феномена. Однако, его содержательный смысл сохраняет неопределённость и во многом остаётся дискуссионным. Трудности определения данного понятия, по утверждению Н.А. Котелевцева, заключаются, с одной стороны, в множественности интерпретаций, и, с другой, – в недостатке теоретико-методологической разработанности обсуждаемого конструкта (Котелевцев, 2019), что, безусловно, препятствует образованию целостной теории субъектности. В данном контексте особую значимость приобретает обращение к понятию «субъектная позиция», которое выступает более интегративным и также популяризируется в психологическом дискурсе в последние годы, однако, общепринятой трактовки так же не имеет. Таким образом, актуальность темы определяется тем, что понятие субъектной позиции может быть адекватно раскрыто именно в логике культурно-исторической психологии, поскольку оно порождается её методологическими основаниями: прежде всего, представлением о социальном происхождении психики и развитии в системе совместной деятельности. Вне данного подхода трактовка данного феномена приобретает фрагментарный характер необходимостью уточненного анализа данного феномена в культурно-исторической концепции, в рамках которой субъект рассматривается в свете социального взаимодействия, однако, его личностно-смысловое измерение раскрыто в меньшей степени. Научная новизна состоит в теоретическом уточнении понятия субъектной позиции в рамках культурно-исторической психологии через анализ ее становления в системе совместной, прежде всего учебной, деятельности и раскрытие ее связи с развитием рефлексии.

Субъект и субъектность выступают базовыми философскими понятиями, входящими в психологическую науку в качестве конструктов,

характеризующих многомерность деятельностной активности личности. Среди отечественных авторов под термином «субъект» принято понимать совокупность, включающую природный, социальный и духовно-личностный компоненты, что позволяет рассматривать человека более целостно и не сводить его существование к функционально-ролевой реализации (Котелевцев, 2019).

Однако, важно отметить, что многообразие существующих теоретических подходов способствует рассмотрению субъектности с точки зрения различных её аспектов. Например, К.А. Абульханова-Славская при определении субъекта акцентирует внимание на личностно-активной характеристике человека, которая позволяет ему регулировать как собственные изменения, так и изменения окружающей реальности в рамках собственных возможностей. Следовательно, особую значимость в данном контексте приобретает регулятивная функция. В свою очередь, в понимании А.В. Брушлинского под субъектом следует понимать некое интегративное образование, которое координирует свойства, состояния и психические процессы личности, а также обуславливает способность к развитию и сохранению своей высшей целостности в процессе разного рода изменений (Котелевцев, 2019). Примечательно, что невзирая на существующие различия в трактовках определения субъекта и субъектности, специалисты преимущественно сходятся во мнении о том, что данная категория тесно связана с развитием личности, самодетерминацией и проявлением активности. Тем не менее, рассогласованность авторских позиций заключается в интерпретации субъектности как исходную, природную активность, либо, наоборот, как результат её сформированности.

В русле культурно-исторической психологии понимание проблемы субъекта развивается и приобретает более специфическое трактование, предполагающее учёт социального начала в природе психики. Формирование высших психических функций в данной концепции происходит в ходе совместной деятельности и при условии взаимодействия с другими людьми, за счёт чего внешне-социальная активность со временем преобразуется во внутреннюю психическую деятельность, то есть – вращивается (Рубцов, Зарецкий, Майданский,). Как утверждает В.К. Шабельников, данный подход объясняет логику происхождения психических процессов, но в то же время актуализирует вопросы об индивидуальном развитии и формировании субъектности, а также о смысловом содержании активности самой личности (Шабельников, 2018). Кроме того, хоть эмпирическими исследованиями и подчёркивается, что важнейшим условием формирования субъектности ребёнка является его включение в социальное взаимодействие, непосредственно

активность субъекта и её истоки остаются недостаточно изученными. Таким образом, теоретико-методологическая неопределенность лишь усиливается за счёт рассмотрения субъектности только через призму интериоризации, либо как врожденное качество.

Анализ основных подходов к пониманию термина «субъект» позволяет сформулировать три ключевых противоречия в авторских позициях. В первую очередь, сохраняется актуальность вопроса о том, в каком роли выступает субъект: как источник деятельности или её результат (Котелевцев, 2019; Шабельников, 2018). Второй проблемный вопрос заключается в измерении субъектности с точки зрения социальных отношений и с точки зрения индивидуальности и автономности. Третий теоретический разрыв состоит между деятельностным и смысловым подходами, в рамках которых обсуждаемый конструкт рассматривается как интегрируемое в психику и деятельность образование или же субъект предстаёт в качестве носителя внутреннего опыта (Бусыгина, Ярошевская, 2020). Таким образом, мы можем сделать вывод, что существующие противоречия стали основой для поиска и разработки новой категории, позволяющей консолидировать различные аспекты понимания субъекта.

Такого рода категорией в современном понимании стало понятие «субъектная позиция», которое стало активно применяется к началу XXI века, что, согласно историко-логическому анализу, связано с повышением научного интереса к личностно-смысловым аспектам деятельности. Здесь мы также сталкиваемся с различиями в понимании и толковании феномена: ряд авторов относят субъектную позицию к системе отношений индивида к внешнему миру и социуму (т.е. к другим субъектам); другие рассматривают её как движущую силу личности, детерминирующую готовность к развитию и реализации изменений; в свою очередь, третье прочтение данной категории состоит в оценке сформированности ценностных и смысловых ориентаций человека в рамках выполнения конкретной деятельности или реализации конкретной социальной роли. Однако, несмотря на существующие различия в трактовках, большинство авторов солидарны в понимании таких характеристик субъектной позиции как рефлексивность, ответственность, активность, ответственность, автономность и саморазвитие.

В рамках культурно-исторической психологии понимание субъектной позиции разворачивается из положения Л.С. Выготского о социальном происхождении психики: высшие психические функции формируются в системе совместной деятельности и коммуникации переходя от интерпсихического к интрапсихическому: в данной логике субъектная позиция предстает непросто исходно данной характеристикой, а возникает в ходе включения ребенка в социально организованные

формы деятельности, где он осваивает способы действия и постепенно начинает занимать по отношению к ним осмысленную и рефлексивную позицию. Таким образом, субъектность рассматривается как результат развития в системе взаимодействия, а не как изначально заданное свойство (Конокотин, Лобанова, Радчикова, Санина, 2025).

Весьма существенным выступает тот факт, что субъектная позиция позволяет анализировать не просто реализацию деятельности, но и непосредственно отношение человека к ней. С данной точки зрения субъектную позицию можно интерпретировать как особую форму активной включенности личности в деятельность, обусловленную её ценностно-смысловой системой. Таким образом, данный конструкт отражает не только способность личности участвовать в деятельности, но и осознанно формировать собственный жизненный путь, как бы выступая актором, автором своей активности (Зарецкий, 2014). Данное толкование сочетается с представлениями о субъектности, как объединяющей личностной характеристике, проявляющейся в способности регулировать собственные изменения и изменения своего окружения (Котелевцев, 2014).

Конкретизация механизма становления субъектной позиции далее была отражена и развита в работах В.В. Давыдова, где принципиально важно, что ребенок становится субъектом именно в особой форме деятельности направленной на освоение обобщенных способов действия и теоретического мышления в данных условиях субъектная позиция выражается в способности ребенка самостоятельно ставить учебную задачу выделять способ ее решения а также реализовывать контроль и оценку собственных действий и поведения что связано с развитием рефлексии как центрального новообразования таким образом субъектная позиция понимается как особый способ включенности в деятельность при котором ребёнок действует на уровне понимания основании собственных действий (Конокотин, Лобанова, Радчикова, Санина, 2025).

Теоретическое осмысление представлений о субъектной позиции в рамках культурно-исторической психологии помогает рассмотреть несколько вариантов путей устранения существующих противоречий. Так, субъект может быть понят как результат процесса развития и становления, происходящего в условиях социального взаимодействия и выполнения деятельности. Кроме того, деятельность в данном контексте целесообразно рассматривать не просто в качестве внешне проявляемой активности личности, а также как смыслообразующее пространство, в условии которого субъект формирует индивидуальный опыт. Ещё одно заключение состоит в предложении рассматривать субъектную позицию как компонент, связывающий личностно-смысловой и деятельностный аспекты психики, что позволяет соединить их в целостную теоретическую конструкцию.

Таким образом, в логике культурно-исторической психологии субъектная позиция выступает как результат развития в системе совместной деятельности, прежде всего учебной. Она отражает не только включенность личности в деятельность, но и характер ее участия в ней – как активного, осмысленного и рефлексивного. Субъектная позиция формируется в процессе освоения обобщенных способов действия, развития рефлексии и способности соотносить собственные действия с действиями других участников взаимодействия, при этом смысл не противопоставляется деятельности, а возникает в ее процессе. Рассмотрение субъектной позиции в данном контексте позволяет связать деятельностный и личностно-смысловой аспекты психики в рамках единой теоретической логики культурно-исторической психологии.

Литература

1. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. – 2014. – 19(1). – с. 99–110.
2. Конокотин А.В., Лобанова А.В., Радчикова Н.П., Санина С.П. Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста // Психолого-педагогические исследования. – 2025. – № 18 (1). – С. 3–19.
3. Котелевцев Н.А. Определение субъекта и субъектности в отечественной психологической науке // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 3 (51). – с. 208–212.
4. Рубцов, В.В., Зарецкий, В.К., Майданский, А.Д. Сто лет развития культурно-исторической психологии: вехи и направления. // Культурно-историческая психология. – 2024. – 20(3). – с. 5–11.
5. Шабельников В.К. Проблема субъектности в логике культурно-исторического подхода // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11, № 57. – С. 6.

Профессиональная идентичность и субъектная позиция в учебной деятельности как предикторы психологического благополучия студентов

Воронина М.А.
аспирант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6774-8497
e-mail: mar.gosh@mail.ru

Научный руководитель: – ***Холмогорова А.Б.***
доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ)
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5194-0199

Ключевые слова: профессиональная идентичность, студенческая молодёжь, карьерное консультирование, образовательная среда, цифровые технологии, социальные сети, субъектная позиция, профессиональное становление, психология образования

Актуальность исследования

Современный социокультурный контекст характеризуется трансформациями, обусловленными процессами цифровизации, глобализации, технологического развития и усилением информационных потоков. Эти изменения не только преобразуют формы коммуникации и способы организации жизни, но и оказывают существенное влияние на процессы самосознания, трансформируя представления личности о себе, её ценностно-смысловую систему и жизненные приоритеты [Z. Bauman, 2000; M. Castells, 1996].

Социокультурная среда рассматривается как пространство, в котором происходят формирование, поддержание и трансформация самосознания личности. Эти процессы опосредуются системой культурных практик и форм социального взаимодействия [L.S. Vygotsky, 1978], реализуются через конструирование индивидуальных жизненных нарративов [D.P. McAdams, 2001; M. Tomori, O. Ogunseiju, 2025] и усвоение коллективных сценариев, задающих способы интерпретации опыта [J.C. Alexander, 2004]. В современных условиях данная среда приобретает многослойный характер, объединяя межличностные, институциональные и цифровые контексты, что усиливает вариативность форм самопонимания и усложняет процессы интеграции личного опыта [Г.У. Солдатова, 2024; В.Л. Белинская, 2024; C. Machado, P. Hsiao, C. Vaccaro, C. Baker, 2024].

В условиях роста эмоциональной дезадаптации среди студенческой молодёжи особую значимость приобретает изучение психологических факторов, непосредственно связанных с учебным процессом.

Цель исследования – выявить психологические механизмы развития профессиональной идентичности студентов, а также определить характер и направленность связей между уровнем её сформированности, позицией в учебной деятельности и показателями психологического благополучия.

Гипотеза исследования

Предполагалось, что более сформированный уровень профессиональной идентичности положительно связан с выраженностью субъектной позиции в учебной деятельности и психологическим благополучием, тогда как объектная и негативная позиция в учебной деятельности связаны с ними отрицательно.

Методология и методы

В эмпирическом исследовании приняли участие 100 студентов очной формы обучения Смоленского государственного медицинского университета в возрасте 18–25 лет. Использовались следующие методики:

– «Субъектная позиция в учебной деятельности» (Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина, 2014);
– Сокращённая версия Шкал психологического благополучия К. Рифф (Ryff Scales of Psychological Well-Being, D. Garcia et al., 2023);
– Авторская методика оценки профессиональной идентичности на основе открытых ответов.

Основные результаты

Результаты статистического анализа показали, что субъектная позиция в учебной деятельности является значимым предиктором развития профессиональной идентичности, объясняя 31,9% её вариативности. Она также выступает предиктором ключевых компонентов психологического благополучия: автономии, личностного роста, управления средой и наличия жизненных целей. Установлено, что связь между профессиональной идентичностью и психологическим благополучием носит опосредованный характер и реализуется преимущественно через субъектную позицию студента в учебной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в выявлении опосредующей роли субъектной позиции в учебной деятельности в системе взаимосвязей «профессиональная идентичность – психологическое благополучие».

Полученные данные расширяют понимание механизмов эмоциональной адаптации студентов в период активного профессионального

становления и подчёркивают важность формирования активной субъектной позиции как психологического ресурса.

Выводы

Субъектная позиция в учебной деятельности выступает важным психологическим фактором, способствующим развитию профессиональной идентичности и поддержанию психологического благополучия студентов.

Согласно результатам регрессионного анализа, субъектная позиция выступает значимым предиктором уровня профессиональной идентичности, объясняя 31,9% её вариативности.

Выявлена положительная связь субъектной позиции с психологическим благополучием студентов. Наиболее сильные связи наблюдаются с такими компонентами, как автономия и наличие жизненных целей.

Связь между профессиональной идентичностью и психологическим благополучием носит опосредованный характер и реализуется преимущественно через субъектную позицию в учебной деятельности.

Обнаруженная взаимосвязь профессиональной идентичности и субъектной позиции в обучении согласуется с ключевыми положениями культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, в рамках которого развитие личности рассматривается как процесс освоения социального опыта в совместной деятельности, опосредованный культурными средствами. Существенное значение при этом имеют идеи о социальной природе высших психических функций, их формировании в деятельности и последующей интериоризации, а также концепция зоны ближайшего развития. Данные положения позволяют интерпретировать формирование профессиональной идентичности как процесс, разворачивающийся как в образовательной, так и в более широкой социокультурной среде и связанный с постепенным освоением и осмыслением профессиональных форм.

Результаты исследования свидетельствуют о целесообразности создания образовательных и психологических программ, направленных на формирование субъектной позиции студентов и поддержку процессов становления их профессиональной идентичности.

Таблица 1

Результаты регрессионного анализа связи позиций в учебной деятельности с профессиональной идентичностью

Независимая переменная	B	β	p	R	R^2
Субъектная позиция в учебной деятельности	0,476	0,565	**< 0,001**	0,565	0,319
Негативная позиция в учебной деятельности	-0,235	-0,243	**0,015**	0,243	0,059
Объектная позиция в учебной деятельности	0,010	0,010	0,921	0,010	0,000

Таблица 2

Медиационный анализ связи профессиональной идентичности и психологического благополучия через субъектную позицию личности

Тип эффекта	Путь	B	SE	β	p	95% CI
Косвенный	PI → Субъектная позиция → Благополучие	0,044	0,017	0,179	**0,010**	[0,011; 0,076]
Прямой	PI → Благополучие	0,008	0,027	0,031	0,779	[–0,045; 0,061]
Общий	PI → Благополучие	0,052	0,024	0,210	**0,032**	[0,008; 0,095]

Примечание: B – нестандартизированный коэффициент эффекта; SE – стандартная ошибка; β – стандартизированный коэффициент; p -уровень статистической значимости; CI – доверительный интервал. Жирным шрифтом выделены статистически значимые эффекты (p < 0,05).

Также имеются таблицы, в которых представлены способы обработки данных по каждому компоненту методики оценки профессиональной идентичности на основе открытых ответов по каждому интегративному компоненту.

Благодарности. Авторы выражают искреннюю благодарность Уласень Татьяне Валентиновне, доктору психологических наук, кандидату медицинских наук, заведующей кафедрой клинической психологии ФГБОУ ВО СГМУ Минздрава России, а также Штыковой Ольге Николаевне, кандидату медицинских наук, доценту кафедры пропедевтики детских болезней и факультетской педиатрии ФГБОУ ВО СГМУ Минздрава России, за помощь и поддержку при проведении исследования.

Литература

1. Андреева, Г.М. (2011). К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций. Психологические исследования, 4(20). https://doi.org/10.54359/ps.v4i20.804
2. Andreeva, G.M. (2011). On the issue of identity crisis under conditions of social transformations. Psychological Studies, 4(20). https://doi.org/10.54359/ps.v4i20.804
3. Бабич, В.В. (2024). В защиту нарративной идентичности. Философская мысль, 7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/v-zaschitu-narrativnoy-identichnosti (дата обращения: 27.01.2026).
4. Babich, V.V. (2024). In defense of narrative identity. Philosophical Thought, 7.URL: https://cyberleninka.ru/article/n/v-zaschitu-narrativnoy-identichnosti (accessed: January 27, 2026).
5. Белинская, Е.П. (2024). Соотношение социальной и персональной идентичностей: современное состояние проблемы. Социальная психология и общество, 15(4), 5–11. https://doi.org/10.17759/sps.2024150401

6. Belinskaya, E.P. (2024). The relationship between social and personal identities: The current state of the problem. Social Psychology and Society, 15(4), 5–11.https://doi.org/10.17759/sps.2024150401
7. Белинская, Е.П., Рикель, А. М. (2024). Идентичность поколений: социально-психологический подход. Национальный психологический журнал. https://doi.org/10.11621/npj.2024.0303
8. Belinskaya, E.P., & Rikel, A.M. (2024). Identity of generations: A socio-psychological approach and the experience of empirical research. National Psychological Journal, 19(3), 31–45. https://doi.org/10.11621/npj.2024.0303 (accessed: January 27, 2026).
9. Брызгалин, Е.А., Александрова, Ю.Ю., Пряжников, Н.С. (2024). Теоретико-психологический анализ современных представлений о профессиональной идентичности: проблемы развития. Часть 2. Психологические исследования, 17(93), 4. https://doi.org/10.54359/ps.v17i93.1517
10. Bryzgalin, E.A., Aleksandrova, Y.Y., Pryazhnikov, N.S. (2024). Theoretical-psychological analysis of contemporary notions of professional identity: developmental challenges. Part 2. Psychological Studies, 17(93), 4. https://doi.org/10.54359/ps.v17i93.1517
11. Выготский, Л.С. (2005). Мышление и речь. В кн.: Психология развития человека (с. 7–361). М.: Смысл; Эксмо.
12. Vygotsky, L.S. (2005). Thinking and speech. In Psychology of human development (pp. 7–361). Moscow: Smysl; Eksmo.
13. Гаранян, Н.Г. (2016). Адаптация «Шкалы ориентации на социальные сравнения (INCOM)» на российской молодежной выборке: методическое пособие. М.: Неллиот. 68 с. ISBN 978–5–00091–223–2. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/soccomparisons2016/soccomparisons2016.pdf (дата обращения: 24.01.2026).
14. Garanyan, N.G. (2016). Adaptation of the Social Comparison Orientation Scale (INCOM) on a Russian youth sample: Methodological manual. Moscow: Nelliot. 68 p. ISBN 978–5–00091–223–2.
15. Alexander, J.C. (2004). Cultural pragmatics: Social performance between ritual and strategy. Sociological Theory, 22(4), 527–573. https://doi.org/10.1111/j.0735–2751.2004.00233.x
16. Bauman, Z. (2000). Liquid modernity. Cambridge: Polity Press. 240 p. URL: https://giuseppecapograssi.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/bauman-liquid-modernity.pdf
17. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
18. Erikson, E.H. (1968). Identity: Youth and crisis. New York: W.W. Norton. URL: https://archive.org/details/300656427ErikHEriksonIdentityYouthAndCrisis1WWNortonCompany1968 (дата обращения: 25.05.2025).
19. Garcia, D., Kazemitabar, M., Habibi Asgarabad, M. (2023). The 18-item Swedish version of Ryff’s psychological well-being scale: Psychometric properties based on classical test theory and item response theory.

Frontiers in Psychology, 14, Article 1208300. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1208300
20. Castells, M. (2010). The rise of the network society (2nd ed.). Oxford: Wiley-Blackwell. 566 p. URL: https://urb.bme.hu/wp-content/uploads/2014/05/manuel_castells_the_rise_of_the_network_societybookfi-org.compressed.pdf

Professional identity and subject position in learning activity as predictors of students psychological well-being

Voronina M.A., Kholmogorova A.B.
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSUPE)

Keywords: professional identity, student youth, career counseling, educational environment, digital technologies, social networks, subject position, professional formation

The contemporary sociocultural context is characterized by large-scale transformations driven by digitalization, globalization processes, technological development, and the intensification of information flows. These changes not only transform patterns of communication and the organization of everyday life, but also significantly influence processes of self-awareness, reshaping how individuals perceive themselves, their values, and their life orientations [Z. Bauman, 2000; M. Castells, 1996].

The sociocultural environment serves as a space in which processes of self-awareness are formed, maintained, and reinterpreted. These processes are mediated by cultural practices and social interaction [L.S. Vygotsky, 1978], individual narratives [D.P. McAdams, 2001; M. Tomori, O. Ogunseiju, 2025], and collective scripts [J.C. Alexander, 2004].

Развитие эмоционально-волевой сферы в школьном возрасте в концепции Л.С. Выготского

Гриценко Ю.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития эмоционально-волевой сферы в школьном возрасте в трудах Л.С. Выготского. Показано, что школьный возраст в его концепции включает критическую и стабильную фазы, а его началом выступает кризис семи лет. Анализируется значение утраты детской непосредственности, дифференциации внутренней и внешней жизни ребенка, возникновения смыслового переживания и аффективного обобщения. Особое внимание уделяется тому, что в этот период формируются новые отношения ребенка к собственным переживаниям, возникают предпосылки самооценки, внутренней борьбы мотивов и произвольной регуляции поведения. Раскрывается связь эмоционально-волевого развития с общим преобразованием сознания в школьном возрасте, прежде всего с развитием высших психических функций, осознания и овладения собственной психической деятельностью. Делается вывод о том, что в концепции Л.С. Выготского эмоционально-волевая сфера младшего школьника развивается не изолированно, а в единстве с интеллектуальным развитием, переходом к систематическому обучению и усложнением внутреннего плана поведения.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, школьный возраст, кризис семи лет, эмоционально-волевая сфера, смысловое переживание, аффективное обобщение, высшие психические функции, произвольность, самооценка, учебная деятельность.

Тезисы статьи

1. В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского школьный возраст рассматривается как особый этап психического развития, включающий критическую и стабильную фазы. Он открывается кризисом семи лет, который знаменует переход ребенка от дошкольного к школьному типу развития [1; 2].
2. Главным внешним признаком кризиса семи лет выступает утрата детской непосредственности. Ее психологическая основа состоит в начинающейся дифференциации внутренней и внешней жизни ребенка: переживание, желание и поступок уже не образуют того слитного единства, которое было характерно для дошкольного возраста [1].

3. Существенным новообразованием критической фазы становится возникновение смыслового переживания. Ребенок начинает не только переживать, но и осмыслять собственные состояния, различать и называть их, что создает предпосылки для нового отношения к себе и к собственному поведению [1; 2].
4. В кризисе семи лет впервые формируется аффективное обобщение, или «логика чувств». Повторяющиеся эмоциональные ситуации перестают оставаться разрозненными эпизодами и начинают складываться в более устойчивые образования, на основе которых становятся возможными самолюбие, самооценка и внутреннее отношение ребенка к собственным успехам и неудачам [1].
5. Появление смыслового переживания означает перестройку эмоционально-волевой сферы: между переживанием и непосредственным действием вклинивается интеллектуальный момент. Благодаря этому поведение ребенка становится менее импульсивным и более внутренне опосредованным, а сам ребенок впервые сталкивается с внутренней борьбой переживаний и необходимостью выбора [1].
6. В стабильной фазе школьного возраста центральным новообразованием, по Выготскому, становится развитие высших психических функций. Речь идет о переходе от элементарных форм памяти, внимания и воображения к их осознанным и произвольным формам. Осознание и овладение собственной психической деятельностью составляют общую основу этих изменений [2].
7. Развитие эмоционально-волевой сферы в школьном возрасте нельзя рассматривать изолированно от интеллектуального развития. Выготский подчеркивает, что высшие психические функции одновременно являются и интеллектуализированными, и волевыми. Следовательно, становление произвольности, саморегуляции и волевого контроля происходит в единстве с развитием мышления [2].
8. Важной характеристикой школьного возраста становится переход от дошкольных форм обобщения к более системному мышлению. Ребенок начинает двигаться от общих представлений и комплексных связей к предпонятиям и к таким формам обобщения, которые подготавливают усвоение научных понятий. Это изменение непосредственно связано со школьным обучением [2].
9. Переход от игры к учебному труду изменяет всю мотивационно-волевую организацию поведения ребенка. Если в дошкольном возрасте поведение в значительной мере определяется непосредственной ситуацией и игровым мотивом, то в школьном возрасте все большее значение приобретают правило, задача, образец и требование.

Именно в этой связи формируются произвольность, умение подчинять действие цели и способность к внутренней регуляции [2].

10. Таким образом, развитие эмоционально-волевой сферы в школьном возрасте у Л.С. Выготского предстает не как частное изменение отдельных чувств или волевых качеств, а как системная перестройка сознания ребенка. Ее содержание образуют смысловое переживание, аффективное обобщение, развитие самооценки, возникновение внутреннего плана поведения и переход к осознанным и произвольным формам психической деятельности [1; 2].

Введение

Проблема развития эмоционально-волевой сферы в школьном возрасте сохраняет свою актуальность как для возрастной психологии, так и для современной педагогической практики. Именно в младшем школьном возрасте ребенок включается в новую социальную ситуацию развития, осваивает систематическое обучение, начинает иначе относиться к своим действиям, переживаниям и результатам собственной деятельности. В этой связи особый интерес представляет культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, в которой школьный возраст рассматривается как период глубокой перестройки сознания ребенка, затрагивающей интеллектуальную, эмоциональную и волевую сферы [1; 2].

Цель статьи – проанализировать особенности развития эмоционально-волевой сферы в школьном возрасте в трудах Л.С. Выготского. Для достижения этой цели используются методы теоретического анализа, историко-психологической реконструкции и интерпретации текстов ученого. Научный интерес к данной проблеме обусловлен тем, что Выготский рассматривал эмоционально-волевое развитие не как частный процесс, а как компонент общей перестройки сознания ребенка при переходе от дошкольного возраста к школьному.

1. Школьный возраст как критическая и стабильная фазы развития

Выготский подчеркивал, что школьный возраст, как и другие возрастные периоды, начинается с критической фазы – кризиса семи лет. Этот кризис знаменует переход от дошкольного к школьному типу развития и выражает собой не внешнюю случайную трудность, а закономерный перелом в ходе детского развития [1, с. 197; 2, с. 112]. Ребенок в этот момент выступает как «переходное существо»: он уже не является дошкольником, но еще не стал школьником в полном смысле этого слова [2, с. 112].

Наиболее заметным внешним признаком кризиса семи лет Выготский считал утрату детской непосредственности. Если для дошкольника

характерно относительное единство переживания, желания и поступка, то к семи годам между внутренней жизнью и внешним поведением возникает дистанция. Переживание больше не переходит непосредственно в действие, а поведение ребенка становится менее прозрачным для окружающих [1, с. 197–198]. Именно этим объясняются такие проявления кризиса, как манерничанье, кривляние, искусственность поведения, которые не следует понимать как простую невоспитанность. Напротив, они свидетельствуют о внутренней перестройке личности ребенка.

Смысл кризиса семи лет, по Выготскому, заключается в начале дифференциации внутренней и внешней сторон личности. Ребенок впервые начинает переживать свое внутреннее состояние как нечто относительно самостоятельное. Тем самым создаются предпосылки для возникновения новой формы саморегуляции, когда поведение уже не определяется полностью непосредственной ситуацией, а начинает опосредоваться внутренним отношением к ней [1, с. 198; 2, с. 113].

После критической фазы следует относительно стабильный период школьного возраста, в котором происходит дальнейшее развитие и закрепление новообразований, возникших в кризисе. Если кризис семи лет открывает возможность нового отношения ребенка к себе и к среде, то стабильная фаза школьного возраста наполняет эту возможность конкретным психологическим содержанием: развиваются высшие психические функции, усложняется структура сознания, возникает произвольная регуляция поведения [2, с. 113–115].

2. Смысловое переживание и аффективное обобщение как основа развития эмоционально-волевой сферы

Одним из наиболее важных положений Выготского для понимания эмоционально-волевого развития школьника является идея смыслового переживания. Ученый проводит аналогию между развитием восприятия внешнего мира и развитием отношения ребенка к собственным переживаниям. Так же как человеческое восприятие является осмысленным и предметным, внутренний мир ребенка постепенно становится для него не просто непосредственно переживаемым, но и осознаваемым [1, с. 199–201].

Если ребенок раннего возраста может радоваться, сердиться или огорчаться, не выделяя и не осмысливая свое состояние, то к семи годам возникает новая структура переживаний: ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я сердит», «я огорчен» [1, с. 201]. Тем самым появляется осмысленная ориентировка в собственных переживаниях. Это положение имеет принципиальное значение для анализа эмоционально-волевой сферы, поскольку именно здесь возникает

возможность внутреннего отношения к своим чувствам, а значит, и возможность их опосредования.

Следующим важным новообразованием кризиса семи лет является аффективное обобщение, которое Выготский обозначал как «логику чувств» [1, с. 201–202]. Его сущность состоит в том, что отдельные эмоциональные ситуации перестают быть изолированными эпизодами и начинают связываться между собой. Если с ребенком многократно повторяется одна и та же ситуация – например, неудача, осуждение, успех или похвала, – то постепенно складывается более устойчивое аффективное образование, которое уже не сводится к единичному переживанию. Именно благодаря этому становятся возможными такие личностные образования, как самолюбие, самооценка, обобщенное отношение к собственным возможностям и положению среди других людей [1, с. 202].

Важнейшее значение данного процесса состоит в том, что эмоциональная жизнь ребенка приобретает внутреннюю связность и устойчивость. Дошкольник может болезненно реагировать на отдельные неудачи, однако у него еще нет устойчивого обобщенного отношения к себе. В школьном возрасте ситуация меняется: ребенок начинает воспринимать отдельные достижения и неуспехи в связи со своей общей ценностью, положением, способностями. Следовательно, эмоционально-волевая сфера усложняется и становится более личностно опосредованной [1, с. 202].

Именно на этой основе возникает внутренняя борьба переживаний. Выготский отмечал, что до кризиса семи лет у ребенка практически отсутствует подлинное внутреннее столкновение мотивов и чувств: он может колебаться, но его переживания еще не образуют той системы, в которой возможен осознанный внутренний выбор [1, с. 202–203]. С началом школьного возраста такая борьба становится возможной. Это означает, что волевое развитие здесь связано не просто с тренировкой поведения, а с качественным преобразованием эмоциональной жизни. Воля возникает не вне чувств, а на основе их смысловой перестройки и обобщения.

Таким образом, в концепции Выготского эмоционально-волевая сфера школьника развивается через изменение характера переживания. Переход от непосредственного переживания к смысловому переживанию, а затем к аффективному обобщению создает психологические предпосылки для саморегуляции, самооценки и более сложных форм внутренней мотивации.

3. Развитие высших психических функций и переход к учебной деятельности

Стабильная фаза школьного возраста, по Выготскому, характеризуется возникновением центрального новообразования – высших психических

функций. Ученый подчеркивал, что именно в школьном возрасте ребенок переходит от элементарной, преимущественно образной и механической памяти к памяти логической, от непроизвольного внимания – к произвольному, от более наглядных форм мышления – к более обобщенным и понятийным [2, с. 114–115]. Эти изменения имеют прямое отношение к развитию эмоционально-волевой сферы, поскольку осознание и овладение собственной психической деятельностью одновременно означают и возрастание произвольности поведения.

Выготский специально подчеркивал, что высшие психические функции основываются на двух взаимосвязанных моментах: осознании и овладении [2, с. 115]. Ребенок школьного возраста уже способен знать, что перед ним стоит задача запомнить, понять, сосредоточиться или выполнить действие определенным способом. Следовательно, психические процессы становятся предметом собственного отношения ребенка. Такое превращение внимания, памяти и мышления в объекты сознания создает важнейшую основу волевого развития.

Особое значение имеет развитие интроспекции, то есть способности делать предметом сознания собственные психические процессы. Выготский отмечал, что в начале школьного возраста ребенок еще затрудняется объяснить, как именно он решал задачу или каким способом пришел к тому или иному ответу, однако в ходе школьного развития эта способность заметно усиливается [2, с. 118–119]. Психическая жизнь становится более расчлененной, словесно оформленной и осознаваемой. А это, в свою очередь, означает укрепление внутреннего плана поведения.

Школьный возраст связан также с изменением характера мышления. Выготский показывает, что ребенок движется от дошкольных форм обобщения, основанных на фактических связях и комплексах, к предпонятиям и к формам мышления, в которых возрастает роль отношений общности, системы понятий и логической организации материала [2, с. 120–123]. Важно подчеркнуть, что в этом возрасте речь идет не о полностью сформированном научном понятии в зрелом виде, а о переходе к таким формам обобщения, которые делают возможным его дальнейшее усвоение. Тем не менее именно это движение к системному мышлению оказывается существенным для эмоционально-волевой сферы, поскольку повышает способность ребенка осмыслять ситуацию, удерживать правило, соотносить действие с целью и подчинять поведение более общему замыслу.

Все названные изменения разворачиваются в условиях новой социальной ситуации развития, когда игра перестает быть ведущим способом освоения действительности, а на первый план выходит систематическое обучение. Включение ребенка в учебную деятельность меняет не только круг его обязанностей, но и мотивационно-волевую

организацию поведения. Если раньше действие во многом определялось непосредственным интересом и игровой ситуацией, то теперь оно все чаще подчиняется задаче, требованию, образцу, правилу. В этом контексте развитие произвольности выступает как психологическая основа успешного школьного обучения.

Таким образом, развитие высших психических функций в школьном возрасте неразрывно связано с развитием эмоционально-волевой сферы. Осознание, словесное оформление, внутреннее опосредование и произвольная организация психической деятельности преобразуют не только мышление ребенка, но и его отношение к чувствам, мотивам и поступкам.

Заключение

Анализ трудов Л.С. Выготского позволяет сделать вывод о том, что развитие эмоционально-волевой сферы в школьном возрасте представляет собой часть общей перестройки сознания ребенка. Началом этого процесса выступает кризис семи лет, в ходе которого утрачивается детская непосредственность, дифференцируются внутренняя и внешняя стороны личности, возникают смысловое переживание и аффективное обобщение. Благодаря этому ребенок начинает иначе относиться к собственным чувствам, действиям и результатам своей деятельности.

В стабильной фазе школьного возраста данная перестройка получает дальнейшее развитие в связи с формированием высших психических функций. Осознание и овладение собственной психической деятельностью становятся основой произвольности, саморегуляции и внутреннего плана поведения. В результате эмоционально-волевая сфера школьника усложняется, приобретает личностную устойчивость и включается в систему более общих отношений ребенка к себе, к другим людям и к учебной деятельности.

Следовательно, в концепции Выготского школьный возраст следует рассматривать как период, в котором эмоциональное, волевое и интеллектуальное развитие образуют единый процесс. Именно в этом единстве раскрывается психологический смысл перехода от дошкольного возраста к школьному и определяется значение данного этапа для дальнейшего становления личности.

Литература

1. 1. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997. С. 197–210.
2. 2. Выготский Л.С. Младший школьный возраст // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, № 6. С. 112–124.

Совместно-распределенная деятельность в настольной игре «ПедКласс»

Илюшина М.И.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8241-5227
e-mail: psychologOLg@yandex.ru

Лобанова А.В.
кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8850-8647
e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Нечаева О.А.
кандидат педагогических наук, доцент
Калужский государственный университет (ФГБОУ ВО КГУ им. К.Э. Циолковского)
г. Калуга, Россия
e-mail: necholgak@mail.ru

Ключевые слова: педагогическая одаренность, компоненты педагогической одаренности, совместно-распределенная деятельность

В современной психологической науке установлено, что обучение и развитие детей невозможно вне их совместной деятельности со взрослым и другими детьми [Рубцова В.В., Улановской И.М., 2021]. А.Н. Леонтьев подчеркивал важность организации совместной деятельности в обучении, он считал, что обмен деятельностей есть основа возникновения новых действий. «Генез действия, – писал А.Н. Леонтьев, – лежит в отношениях обмена деятельностей» [Леонтьев А.Н, 1975].

По мнению Л.С. Выготского, психическое развитие ребенка определяется социальными формами общения. Общения, специально организованного, для решения совместных задач. Взаимодействие и взаимное общение субъектов характеризуются тем, что они оказывают воздействие на все основные компоненты индивидуальной деятельности.

Особо организованная совместная деятельность в обучении, понимаемая как форма познавательного действия, и в качестве своих составляющих включающая: распределение начальных действий и операций; обмен действиями; взаимопонимание; коммуникацию; планирование и рефлексию [Рубцова В.В., Улановской И.М., 2021].

Одной из организационных форм совместной деятельности в учебном процессе может быть игра. А организационной задачей – развитие компонентов педагогической одаренности обучающихся старших классов.

Методологической основой нашего исследования являются теории деятельности А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна. Но работа по развитию компонентов педагогической одаренности должна строится не «от мотива до действия (операции)», а «от действия (операции) до мотива».

В.В. Рубцовым и коллегами выделены составляющие совместно-распределенной деятельности (СРД), в таблице 1 описаны компоненты СРД и возможности развития педагогической одарённости при организации СРД в дидактической игре.

Таблица 1

Возможности развития педагогической одарённости при организации совместно-распределенной деятельности в дидактической игре

Компонент СРД	Возможности развития педагогической одарённости
Распределение начальных действий и операций	Развитие умения видеть сильные стороны других игроков и распределять игровые роли с учётом способностей сверстников. Формирование навыков организации работы игровой группы.
Обмен способами действия	Совершенствование навыков объяснения и передачи знаний, игровых правил
Взаимопонимание	Развитие эмпатии и умения учитывать позиции других в игровом процессе Формирование способности к сотрудничеству и компромиссу в игре .Отработка навыков активного слушания и понимания намерений партнёров по игре
Коммуникация	Совершенствование устной и невербальной коммуникации. Развитие навыков чёткого и ясного изложения мыслей Формирование умения слушать и слышать других игроков Развитие способности мотивировать и вдохновлять сверстников.
Планирование	Развитие стратегического мышления и умения видеть перспективу. Формирование навыков постановки целей и задач в игре Отработка умения разбивать игровую задачу на этапы.
Рефлексия	Развитие критического мышления и самоанализа. Формирование навыка оценки эффективности методов работы. Отработка умения извлекать уроки из ошибок и успехов в игре

Методы исследования

Для подтверждения возможностей и эмпирического доказательства результативности применения настольных игр «ПедКласс» как способа развития компонентов педагогической одаренности обучающихся в совместно-распределенной деятельности организованной посредством игры нами проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 50 респондентов (школьники десятых классов средней общеобразовательной школы № 6 г. Калуги и 4 студента направление подготовки: учитель начальных классов КГУ им. К.Э. Циолковского). Студенты выступали в роли ведущих настольных игр «ПедКласс.

Оценка развития компонентов педагогической одаренности обучающихся в совместно-распределенной деятельности проводилась посредство контент-анализа эссе, написанных студентами – ведущими.

Критериями контент-анализа эссе студентов мы определили:

- Отношение студента к процессу проведения игры (3 балл позитивное / 2 балла нейтральное / 1 балл негативное) – оценка общей удовлетворённости ходом игры, наличия замечаний или пожеланий по формату.
- Отношение студента к школьникам (3 балла доброжелательное / 2 балла нейтральное / 1 балл отстранённое) – эмоциональная окраска описания детей, проявление эмпатии, уважения, интереса к их успехам и трудностям.
- Взаимодействие студентов со школьниками (3 балла активное / 2 балла ситуативное / 1 балл слабое) – частота и качество контактов: помощь, поддержка, побуждение к активности, обратная связь.
- Взаимодействие школьников между собой (3 балла высокое / 2 балла среднее / 1 балл низкое) – уровень сплочённости, взаимопомощи, вовлеченности всех участников группы.
- Динамика поведения школьников в ходе игры (3 балла есть положительная динамика / 2 балла без изменений / 1 балл отрицательная динамика) – изменения в активности, открытости, уверенности.

Студенты писали эссе по проведению серии игры (3 игры для каждого студента).

Результаты исследования

Анализируя полученные данные по критерию «Отношение студента к процессу проведения игры» можно отметить что в целом студенты удовлетворены ходом игры, но есть замечания по формату. Двое студентов дали среднюю оценку (2 балла), двое – высокую (3 балла). Это говорит о том, что формат игры в целом понравился, но требует небольших доработок (Таблица 2).

По критерию «Отношение студента к школьникам» отмечен высокий уровень эмпатии, уважения и интереса к успехам и трудностям школьников. Только один студент дал среднюю оценку (2 балла), остальные – высокую (3 балла). Это свидетельствует о доброжелательном отношении студентов к школьникам и проявлении эмпатии.

Таблица 2

Количественные результаты контент анализа эссе студентов-ведущих

Критерий	Балы по каждому студент			
	1	**2**	**3**	**4**
Отношение студента к процессу проведения игры (удовлетворённость ходом игры, замечания по формату)	2	3	3	2
Отношение студента к школьникам (эмпатия, уважение, интерес к успехам и трудностям)	2	3	3	3
Взаимодействие студента со школьниками (помощь, поддержка, побуждение к активности)	2	2	3	3
Взаимодействие школьников между собой (сплочённость, взаимопомощь, вовлеченность всех участников)	1	3	2	2
Динамика поведения школьников в ходе игры (рост активности, открытости, уверенности)	1	3	3	3

По критерию «Взаимодействие студента со школьниками» отмечено, что: взаимодействие варьируется от ситуативного до активного. Половина студентов показала средний уровень (помощь и поддержка оказывались не постоянно), другая половина – высокий (активная помощь, поддержка, побуждение к активности).

По критерию «Взаимодействие школьников между собой» отмечено, что уровень сплочённости и взаимопомощи среди школьников варьируется. Один студент отметил низкий уровень (1 балл), двое – средний (2 балла), один – высокий (3 балла). Разброс баллов говорит о неоднородности групп школьников и необходимости работы над сплочением команд.

По критерию «Динамика поведения школьников в ходе игры» выявлена положительная динамика (рост активности, открытости, уверенности). Это показывает, что игра в целом способствует развитию педагогической одаренности школьников, но в отдельных случаях требуется дополнительная мотивация.

Можно сделать выводы о том, что в процессе игры отмечается:

1. Высокий уровень эмпатии (проявление компонента СРД коммуникация). Студенты демонстрируют доброжелательное отношение

к школьникам и между ними и проявляют интерес к их успехам и трудностям. Положительная динамика у школьников. В большинстве случаев игра способствует росту активности, открытости и уверенности школьников.

2. Неоднородность взаимодействия (компонент СРД взаимопонимание). Уровень взаимодействия студентов со школьниками и сплочённости школьников варьируется, что требует индивидуального подхода.
3. Поведение школьников во время игры (компонент СРД обмен способами действия). Отмечена положительная динамика

Выводы

Для развития компонентов педагогической одаренности необходимы технологии, способные заинтересовать школьников, способствующие налаживанию взаимодействия и коммуникации играющих, закрепляющие умение анализировать свои достижения и ошибки. Одной из таких технологий может стать настольная игра «ПедКласс». Игра представляет собой настольную игру-«бродилку», в которой собраны задачи, кейс-ситуации, различные тематические задания, направленные на развитие компонентов педагогической одарённости.

Проведённое нами исследование позволяет говорить о том, что в процессе игры организуется совместно-распределенная деятельность, направленная на развитие компонентов педагогической одаренности.

Л.С. Выготский сформулировал закон – обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Именно в активной совместной игровой деятельности, школьники овладевают необходимыми знаниями, умениями, трансформируя их в педагогические компетенции, столь значимые для будущей профессиональной деятельности, развивая творческие способности и саму личность.

Литература

1. Совместная учебная деятельность и развитие детей / Коллективная монография. Под редакцией В.В. Рубцова, И.М. Улановской – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 352 с
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политизхдат, 1975. 304 с.
3. Илюшина М.И. Использование психологических игровых технологии в обучении студентов психологов. // Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством». М.: МГППУ, 2019. с 81–84.
4. Манузина Е.Б. Диагностика педагогической одаренности школьников учебно-методическое пособие. Бийск: Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина. 155 с. [Электронный ресурс]: URL: http://www2.bigpi.biysk.

ru/nir2016/file/kpip_ 19_06_2024_12_01_58.pdf (дата обращения 15.04.2026).

Co-distributed activities in the board game “PedClass”

Ilyushina M.I.
Master’s student
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU), Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8241-5227
e-mail: psychologOLg@yandex.ru

Lobanova A.V.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU), Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8850-8647
e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Nechaeva O.A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kaluga State University (K.E. Tsiolkovsky KSU)
Kaluga, Russia
e-mail: necholgak@mail.ru

Keywords: pedagogical giftedness, components of pedagogical giftedness, jointly distributed activity

Самооценка и особенности сепарации от родителей в юношеском возрасте

Козинко Д.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: dianatokmakova6@gmail.com

Авдеева Н.Н.
кандидат психологических наук, психолог, преподаватель психологии
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8430-8181
e-mail: nnavdeeva@mail.ru

Ключевые слова: самооценка, психологическая сепарация, сепарационная тревога, юношеский возраст, полная семья, неполная семья, гендерные различия, студенты

Юношеский возраст является сензитивным периодом становления личностной автономии, формирования устойчивой Я-концепции и системы ценностей, осознания собственных жизненных ориентиров, профессионального самоопределения, а также построения зрелых межличностных отношений, в том числе со значимыми взрослыми (родителями). Особое место среди этих задач занимает психологическая сепарация от родительской семьи, которая предполагает многоаспектный процесс: эмоциональное, когнитивное и поведенческое обособление при сохранении теплых поддерживающих и доверительных отношений. Это одна из ключевых задач развития в юношеском возрасте. Успешность процесса сепарации тесно связана с формированием позитивного отношения к себе, ощущением собственной компетентности и личностной ценности. В этой связи особую значимость приобретает изучение самооценки как психологического ресурса, который обеспечивает успешное прохождение возрастных задач развития. Особый исследовательский интерес представляет сравнение особенностей самооценки и сепарации у юношей и девушек из полных и неполных семей.

Современная социальная среда предъявляет к взрослеющей молодежи высокие требования: способность самостоятельно принимать решения, нести ответственность за собственные поступки и их последствия, проявлять инициативу, уверенность и внутреннюю устойчивость. Эти качества тесно связаны с уровнем зрелости, самооценки и успешностью процесса сепарации. Именно поэтому исследование данных феноменов в юношеском возрасте особо актуально.

В современном мире наблюдается ситуации, когда пролонгируется период психологической и экономической зависимости молодых людей от родителей, что может затруднять формирование самостоятельности и зрелой идентичности. Недостаточная сепарация нередко сопровождается эмоциональной зависимостью, неуверенностью в себе, трудностями в принятии самостоятельных решений и высоким уровнем тревоги при дистанцировании от семьи. Самооценка выступает важным внутренним регулятором, определяющим готовность личности к самостоятельности. Ее высокий уровень способствует более уверенной адаптации в обществе, самостоятельному принятию решений и формированию ответственного отношения к собственной жизни. Напротив, на фоне низкой самооценки может усиливаться зависимость от мнения других людей, это препятствует успешной сепарации, усиливая страх потери поддержки и повышая тем самым сепарационную тревогу.

Темы сепарции и самооценки изучаются достаточно давно, существует большое количество методик и работ. Однако проблема специфики сепарации и самооценки среди студенческой молодежи в полных и неполных семьях недостаточно изучена. Особый интерес представляет анализ процесса взросления в полных и неполных семьях.

Развод родителей – это особая социальная ситуация развития для ребенка. В неполных разведенных семьях дети проживают с одним из родителей: с матерью или с отцом. В связи с этим важным становится вопрос о том, оказывает ли тип семьи (полная/неполная семья) непосредственное влияние на становление автономии и самооценки ребенка? Либо определяющим фактором выступает стиль детско-родительских отношений?

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе связи самооценки, психологической сепарации от родителей и сепарационной тревоги у студенческой молодежи с учетом двух значимых факторов: пола и типа семьи (полная/неполная). В отличие от работ, в которых эти феномены рассматриваются изолированно друг от друга, в данном исследовании предполагается выявление специфических связей между ними, а также установление различий этих связей по гендерному признаку и типу семьи.

Эмпирическая часть исследования была организована на базе нескольких высших учебных заведений, включая Московский государственный психолого-педагогический университет. В исследовании приняли участие 52 студента бакалавриата в возрасте от 18 до 22 лет, среди которых были юноши и девушки.

Для решения поставленных задач была разработана комплексная анкета на основе следующих методик:

1. «Шкала самооценки Розенберга» в адаптации А.А. Золотаревой;
2. Psychological Separation Inventory (PSI; J. Hoffman, 1984) в адаптации Т.Ю. Садовниковой и В.П. Дзукаевой;
3. Adult Separation Anxiety Questionnaire (ASA-27) в адаптации А.А. Дитюк.

Методологическую основу исследования составляет представление о сепарации как о многомерном процессе, который включает в себя 4 измерения самостоятельности: эмоциональную, функциональную, конфликтную и аттитюдную независимость.

В исследовании выдвигается гипотеза о наличии статистически значимой связи между уровнем самооценки и выраженностью психологической сепарации от родителей у студентов из полных и неполных семей. Характер данной связи будет различаться у юношей и девушек. Дополнительно рассматривается гипотеза о том, что существует связь между сепарацией и уровнем сепарационной тревоги.

Ожидается, что будут выявлены значимые связи между уровнем самооценки и выраженностью психологической сепарации от родителей. Более высокий уровень самооценки будет сопровождаться выраженной эмоциональной и функциональной автономией, а также меньшей зависимостью от родительских оценок.

Согласно выдвинутым гипотезам, ожидается подтверждение связи между низким уровнем сепарации и высоким уровнем сепарационной тревоги: чем ниже показатели автономии, тем выше выраженность тревоги, которая связана с отдалением ребека от родителей.

Также предполагается выявление гендерных различий: у девушек связь самооценки и эмоциональной сепарации может проявляться сильнее, тогда как у юношей более значимой может оказаться связь самооценки с функциональной независимостью и поведенческой самостоятельностью.

В семьях, где присутствуют оба родителя, условия для психологической сепарации могут быть разными. С одной стороны, у ребенка формируются более дифференцированные отношения с каждым из родителей, что способствует более устойчивому восприятию себя. Однако, с другой стороны, решающее значение имеет не сам факт полной семьи, а качество эмоционального контакта, стиль воспитания и характер взаимодействия внутри семьи.

В неполных семьях процессы психологчисекой сепарации и развития самооценки могут протекать неоднозначно. К примеру, усиленная эмоциональная вовлеченность единственного родителя может осложнять процесс отделения, так как формируется более тесная эмоциональная зависимость между родителем и ребенком. Но при этом, в ситуации,

когда подрастающему ребенку необходимо брать на себя ответственность уже в раннем возрасте, стимулируется развитие самостоятельности и личностной зрелости. В то же время дефицит семейных ресурсов (финансовых, психологических), эмоциональная напряженность и отсутствие примера полноценной модели семейных отношений могут негативно сказываться на формировании самооценки.

Данное исследование значимо с практической точки зрения. Полученные результаты можно использовать в работе психологов-консультантов, сопровождающих студентов и их семьи, которые испытывают трудности, связанные с взрослением, самоопределением и выстраиванием личных границ.

Таким образом, изучение связи самооценки и сепарации в юношеском возрасте представляет собой важное направление современной возрастной психологии. Социальные изменения, трансформация семейных моделей и особенности взросления нового поколения требуют постоянного переосмысления данных феноменов и дальнейших эмпирических исследований.

Литература

1. Дзукаева, В.П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте [Текст]: дис. … канд. психол. наук: 19.00.13: защищена 27.05.16 / Дзукаева Вероника Петровна. – М., 2016. – 278 с. – Библиогр.: с. 211–231. – 01006649334.
2. Дзукаева, В.П. Психологическая сепарация от родителей в юношеском возрасте: эволюция теоретических представлений и примеры современных исследований [Текст] / В.П. Дзукаева // Вестн. Сев.-Осет. гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова. Обществ. науки. – 2015. – № 2. – С. 71–76. – Библиогр.: с. 75.
3. Курбатова, А.С. Изучение самооценки как актуальное направление психолого-педагогических исследований / А.С. Курбатова, А.Г. Пухова, Т.К. Беляева // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – С. 251–261. – DOI: 10.32744/pse.2019.1.18.
4. Дитюк, А.А. Влияние психологической сепарации на социальную адаптацию личности [Текст]: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05: защищена 25.11.19 / Дитюк Анастасия Александровна. – СПб., 2019. – 353 с. – Библиогр.: с. 314–353. – АААА-В19-419121090028-3

Self-esteem and the characteristics of separation from parents in adolescence

Kozinko D.A.
Masters student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: dianatokmakova6@gmail.com

Avdeeva N.N.
PhD in Psychology, psychologist, psychology professor
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8430-8181
e-mail: nnavdeeva@mail.ru

Keywords: self-esteem, child displacement, separation anxiety, adolescence, two-parent family, broken home, gender difference, students

Видеофрагмент деятельности как знаковое средство организации совместных действий подростков в логике цифро-когнитивного подхода

Константинова О.Б.
аспирант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-4217-8312
e-mail: olgabor511@mail.ru

Ключевые слова: видеофрагмент деятельности, совместная деятельность, опосредование, подростки, цифро-когнитивный подход, знаковое средство, рефлексия

Проблема исследования. Современное образование характеризуется стремительным внедрением видео технологий при недостаточном осмыслении психологических механизмов их влияния на учебную деятельность (Громыко, Рубцов, 2021). Особую значимость этот вопрос приобретает в подростковом возрасте, когда цифровая среда становится ключевой площадкой реализации возрастных задач: подростки моделируют социальные отношения, выстраивают образ «Я» через участие в виртуальных сообществах, создание контента и ролевые пробы (Рубцова, 2017). Эти особенности определяют как потенциал, так и риски применения видеотехнологий в работе с подростками. При этом 93% исследований видеообучения проведены на взрослых выборках (Zhang et al., 2025), что показывает актуальность дополнительных исследований на подростковой выборке. Существующие исследования фиксируют противоречивые данные об эффективности применения видеотехнологий (Trenholm, 2024; Wei, X., 2025; Zhang, H., 2025). Проблема исследования заключается в недостаточной изученности психологических условий, при которых видеофрагмент совместной деятельности перестаёт быть простой фиксацией («копией») и становится знаковым средством (в терминах Л.С. Выготского), опосредующим развитие рефлексии и преобразование способов взаимодействия подростков.

Новизна – на основе анализа двух подходов к использованию видео в образовании с учетом возрастных особенностей подростков обосновывается необходимость перехода к цифро-когнитивной логике использования видеотехнологий, в которой видеофрагмент деятельности выступает как знаковое средство организации совместной деятельности подростков.

Теоретико-методологическая рамка исследования включает: культурно-историческую психологию Л.С. Выготского (понятие знака,

опосредования, рефлексии как новообразования подросткового возраста); теорию учебной деятельности и совместно-распределённого действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман); цифро-когнитивный подход (Ю.В. Громыко, В.В. Рубцов, 2021), противопоставляющий цифро-алгоритмическую и цифро-когнитивную логики использования цифровых средств; социально-генетический метод В.В. Рубцова (2024) для анализа процессуальных характеристик совместной деятельности.

В работах Ю.В. Громыко и В.В. Рубцова (2021) вводится ключевое различение двух типов цифровизации образования – цифро-алгоритмического и цифро-когнитивного подходов. При цифро-алгоритмическом подходе учащийся подстраивает действия под заданную последовательность операций; цифровая среда диктует алгоритм. При цифро-когнитивном – среда становится средством моделирования актов мышления: учащийся сам определяет операции, исходя из понимания ситуации (Громыко, Рубцов, 2021, с. 239–240). Цифровая среда должна провоцировать перестройку алгоритма действия, а не диктовать его (Громыко, 2023, с. 35). Как подчёркивают авторы, цифро-алгоритмический подход «разрушает субъектность школьников и делает бессмысленным деятельность педагога», переводя учащегося «в позицию самоупражняющегося» (Громыко, Рубцов, 2021, с. 241). Напротив, цифро-когнитивный подход создаёт условия для «моделирования, изображения и представления актов мышления и действия в учебной работе школьников для самих учащихся и учителя» (там же, с. 239).

Анализ метаданных эмпирических исследований с точки зрения реализуемого в них подхода показывает, что большинство – в логике цифро-алгоритмического подхода (фиксируют эффекты, но не создают условий для рефлексивного выхода). Метаанализ Lin & Yu (2024) констатирует, что видеоклипы в классе дают положительный эффект, но видео выступает как иллюстративный материал, транслирующий готовое содержание. Метаанализ Di Pietro & Castaño Muñoz (2025) показывает, чтобольшинство исследований тренируют алгоритмические навыки. В исследованиях Entice & Comahig (2023), Ebbah et al. (2026): видео используется как альтернатива текстовому задачнику или лекции. Исследования скорости воспроизведения (Huang, Du & Yang, 2025) делают фокус на когнитивной нагрузке и запоминании, не на рефлексии. При этом более 88% исследований в прикладных дисциплинах проведено с задачами низкого уровня по таксономии Блума (Trenholm & Marmolejo-Ramos (2024). Эти исследования остаются внутри логики, где учащийся не выводится «за горизонт сложившихся интеллектуальных возможностей» (Громыко, Рубцов, 2021, с. 241).

К исследованиям с элементами цифро-когнитивной логики можно отнести те, где учащийся занимает активную позицию: Wei, Cheng, Chen & Yang (2020) (заметки во время просмотра + дискуссия – ученик фиксирует своё понимание, учитель организует обсуждение); Адаскина, Санина, Соколов (2021) («стоп-кадр» → проблемная ситуация → обсуждение и видео останавливается в точке неопределённости); Санина, Расторгуева (2025) (видеокейсы в цикле «урок → самоанализ → групповой анализ → создание материала»; видео как инструмент анализа собственных и чужих действий); Ou, Joyner & Goel (2019) (сегментирование + интерактивные задания).

Исследование, обнаруживающее границу между подходами: Wei, Zhong & Pi (2025) на выборке старшеклассников (n=307) показали, что при сложном материале живое обучение вдвое эффективнее видео (r = –0,992). С точки зрения цифро-когнитивного подхода, это демонстрирует принципиальный предел цифро-алгоритмической логики: статичное видео не способно к диалогической проблематизации – оно не может «ответить на вопрос», «переспросить», «указать на противоречие». Живой педагог в цифро-когнитивной логике не транслирует, а организует рефлексивный выход.

Ключевые результаты метаанализов. Метаанализ Zhang, Li, Pi & Yang (2025) демонстрирует преимущество активных стратегий над пассивным просмотром, но 93% исследований проведены на взрослых выборках. Метаанализ Dipon & Dio (2024) зафиксировал эффект видеосредств в естественных науках и математике (g = 2,03), наиболее выраженный в средней школе (n=611). Модель перевёрнутого класса (Ma, Fan & Ning, 2025) даёт эффект g = 0,726, но ключевой компонент – не просмотр, а последующая дискуссия.

Риски видеообучения: «иллюзия компетентности» (ослабленное метакогнитивное отслеживание), снижение долговременного запоминания (Нуркова), «ослабленное когнитивное вовлечение» (Trenholm & Marmolejo-Ramos, 2024). Для подростков с незрелостью префронтальной коры эти риски особенно остры. Таким образом:

1. Подростковый возраст – особый контекст видеообучения. Рефлексия, чувство взрослости, ролевое экспериментирование, а также нейрокогнитивные особенности (незрелость префронтальной коры, уязвимость рабочей памяти) задают специфические требования к организации видеоматериалов.
2. Эффективность видеообучения не универсальна. Позитивные эффекты фиксируются при активных стратегиях, умеренной длительности видеофрагментов (3–9 мин) и оптимальной скорости. При этом 93% метааналитической базы накоплено на взрослых выборках.

3. Выраженная зависимость от сложности контента. При сложном материале живое обучение вдвое эффективнее видео Wei, Zhong & Pi (2025):
4. Ключевое различение – цифро-алгоритмический vs цифро-когнитивный подходы (Громыко, Рубцов, 2021). В первом видео – тренажёр, учащийся – пассивный исполнитель. Во втором видео – средство моделирования мышления, учащийся – субъект, реконструирующий основания действий. Ни одно из рассмотренных исследований не реализует цифро-когнитивный подход в полном объёме на подростковой выборке.
5. Доминирующий массив исследований работает в цифро-алгоритмической логике. Пассивный просмотр при сложном материале не только малоэффективен, но может формировать иллюзию понимания.
6. Наиболее перспективный вектор – разработка условий, при которых видеофрагмент совместной деятельности начинает работать в цифро-когнитивной логике как знаковое средство, опосредующее рефлексивный выход и преобразование способов взаимодействия.

Согласно Л.С. Выготскому, знак есть «искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением – чужим или собственным» (Выготский, 1984). Знак всегда первоначально является средством социальной связи и только потом – средством воздействия на себя. Цифро-когнитивный подход развивает эту линию применительно к цифровым технологиям. Его ключевой тезис: цифровая среда должна обеспечивать не зазубривание алгоритмов, а «моделирование и проектирование новых языков и форм организации коллективного решения проблем» (Громыко, Рубцов, 2021, с. 252). Визуальные изображения и процедуры оперирования с ними рассматриваются в коммуникации с педагогом и другими подростками как смысловые знаки понимания ситуации разными участниками (Громыко, 2023). Применительно к видео это означает, что видеозапись используется не для демонстрации готовых образцов, а для фиксации и последующего рефлексивного анализа того, как группа подростков совместно ищет решение проблемы.

Экспериментальное исследование автора (Константинова, 2026) показало, что пассивный просмотр видео без рефлексивных опор не ведёт к содержательным изменениям: лишь 11,7% участников внесли изменения в определения понятий, а в способ решения – только 10%. Видео оставалось внешним, эмоционально заряженным объектом, не становясь средством анализа и преобразования действия. При этом были выделены три функции, которые

может выполнять видеофрагмент при совместном решении подростками экспериментально-исследовательских задач: «изображение деятельности», «обобщенная схема действия», «модельный образец». Было показано, что при специальной организации рефлексивного анализа (введение позиции «Мастера», рефлексивные вопросы, безопасная атмосфера) видеофрагмент перестаёт быть простой записью и превращается в «модельный образец» – средство опосредования, позволяющее участникам анализировать противоречие между исходной индивидуальной нормой и реальным действием и затем преобразовать способ совместной деятельности, формируя новую функциональную норму. Условиями реализации. Статистический анализ (критерий Фридмана, n=20) подтвердил, что значимый рост уровня обобщения понятий происходит именно после этапа рефлексивного анализа с «Мастером» (p = 0,008). На завершающем этапе высший уровень обобщения вырос с 10% до 50%, а организационно-рефлексивный тип взаимодействия достиг 60% (Константинова, 2026).

Заключение

Проведённый анализ двух подходов к использованию видео в образовании и возрастных особенностей подростков позволяет сформулировать вывод о том, что видеофрагмент деятельности может быть эффективно использован как знаковое средство организации совместных действий подростков только в логике цифро-когнитивного подхода.

Цифро-алгоритмический подход, доминирующий в современной образовательной практике, не учитывает центральные новообразования подросткового возраста – рефлексию, чувство взрослости, потребность в ролевом экспериментировании. Эмпирические данные свидетельствуют, что пассивный просмотр без рефлексивных опор эффективен для простых, алгоритмических задач, но не для сложного, требующего перестройки понимания содержания; может формировать иллюзию понимания в ущерб реальному усвоению.

Цифро-когнитивный подход, напротив, апеллирует к возрастным потребностям подростков. Видео в этой логике перестаёт быть тренажёром и становится «динамическим знаком» – средством, экстериоризирующим способ действия для его анализа и преобразования. Условиями эффективного использования видеофрагмента как знакового средства являются: открытая экспериментально-исследовательская задача, субъектная позиция участников по отношению к съёмке, рефлексивный анализ с позиции коллективного субъекта (образа «Мастера») и безопасная атмосфера. При соблюдении этих условий видеофрагмент выполняет функцию «модельного образца», обеспечивая опосредование содержания задачи способами взаимодействия самих участников.

Практическая значимость полученного вывода заключается в том, что он задаёт ориентиры для проектирования образовательных видеоинтервенций в подростковой школе: отказ от пассивного просмотра, организация рефлексивного анализа, введение позиции коллективного субъекта, создание безопасной атмосферы.

Финансирование. Исследование выполнено без финансовой поддержки.

Благодарности. Автор благодарит В.В. Рубцова за помощь в проведении исследования и обсуждении результатов, Н.Ю. Красавину и А.Г. Малина за организацию сбора данных.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Педология подростка. М.: Педагогика.
2. Громыко, Ю.В., Рубцов, В.В. (2021). Цифро-когнитивный подход к проектированию образовательных платформ. Вопросы психологии, 67(3), 237–252.
3. Константинова, О.Б. (2026). Роль видеофрагментов деятельности в совместном решении подростками экспериментально-исследовательских задач. Культурно-историческая психология, 22(1), 62–70.
4. Рубцов, В.В. (2024). Социально-генетическая психология учебных взаимодействий. М.: Городец.
5. Учебно-методическое пособие «Риски в цифровой среде: диагностика, профилактика, коррекция» (2024). М.: АНО «Центр глобальной ИТ-кооперации».
6. Trenholm, S., & Marmolejo-Ramos, F. (2024). A critical re-analysis of video-based learning meta-analyses. Educational Psychology Review, 36(1), 1–28.
7. Wei, X., Zhong, Y., & Pi, Z. (2025). The effectiveness of video versus live instruction: The role of task difficulty. Computers & Education, 198, 104–118.
8. Zhang, H., Li, S., Pi, Z., & Yang, J. (2025). Active strategies in video-based learning: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 37(1), 12–34.

The role of video fragments of activity in collaborative solving of experimental-research tasks by adolescents

Konstantinova O.B.
PhD student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-4217-8312
e-mail: olgabor511@mail.ru

Keywords: video fragment of activity, joint activity, mediation, adolescents, digital-cognitive approach, sign tool, reflection

Показатели понятийного опыта в контексте интеллектуальных способностей

Курденкова Ю.А.
бакалавр
Государственный академический университет гуманитарных наук (ГАУГН)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: milkuw@bk.ru

Сиповская Я.И.
Старший научный сотрудник лаборатории,
Институт психологии Российская академия наук (ИП РАН)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: syai@mail.ru

Аннотация. В работе приводятся результаты эмпирического исследования показателей понятийного опыта в контексте интеллектуальных способностей в старшем подростковом возрасте, проведенном с помощью корреляционного анализа (метод Спирмена) и кластерного анализа. Выборку составили 20 старших подростков в возрасте 15–16 лет. Использовались методики: Тест Равена «Прогрессивные матрицы», «Идеальный компьютер», «Обобщение трех слов», методика диагностики степени развития рефлексивности. Результаты показали отсутствие статистически значимых корреляционных связей между исследуемыми показателями, и нуждаются в дальнейших исследованиях для более глубокого понимания их взаимодействия.

Ключевые слова: интеллектуальные способности; понятийные способности; метакогнетивные способности (рефлексивность); интенциональные способности; старший подростковый возраст

Проблема понятийного опыта остаётся слабо освещённой в отечественной и зарубежной психологии. Отмечается снижение уровня понятийного опыта у современных школьников, что требует эмпирической верификации его связи с интеллектуальными способностями в старшем подростковом возрасте.

Новизна предлагаемого исследования заключается в использование методики, которую ранее не применяли для измерения и интеллектуального потенциала человека в терминах понятийных, метакогнитивных, интенциональных способностей и высокого уровня интеллекта (психометрического), а именно, методика «Идеальный компьютер» (Гельфман, Холодная, Демидова,1993).

Мы задались целью выявить и проанализировать взаимосвязи между показателями понятийного опыта (категориального) и уровнем

интеллектуальных способностей. Посмотреть, как данные структуры изменились в сравнении с эмпирическими результатами, полученными в других исследованиях, например, в результатах М.А. Холодной, Я.И Сиповской и Л.А. Ясюковой (Холодная, Сиповская, 2023; Ясюкова, 2020), соответственно.

Респондентами стали обучающиеся 8 девочек (40%) и 12 мальчика (60%) ГБОУ Школа № 1279 «Эврика» г. Москвы. Ученики и ученицы 9 класса в возрасте 15–16 лет.

Методика данного исследования состояла из двух этапов: В первый день исследования участникам исследования предоставлялся тест Равена «Прогрессивные матрицы» (Равен, Равен, Курт, 1997)

Через неделю во второй день исследования участники заполняли батарею методик, а именно: «Идеальный компьютер» (Гельфман, Холодная, Демидова,1993), «Обобщение трех слов» (Холодная, Сиповская, 2023), методика диагностики степени развития рефлективности(Карпов,2003).

Статистическая обработка осуществлялась с помощью непараметрических методов обработки данных, а именно: корреляционного анализа (метод Спирмена) и кластерный анализ в программе Statistican.

Основными результатами исследования по итогам проведения корреляционного анализа показателей понятийных способностей с интеллектуальными способностями не были получены значимые связи, и только при изучении интеркорреляций между показателями метакогнитивных, интенциональных способностей и показателя психометрического интеллекта на уровне тенденции можно говорить об умеренной положительной корреляционной связи переменй IQ с переменной «объективированные вопросы» ($Rs = 0.420$, $p \leq 0{,}065$), что может указывать на значимость проявлений интенционально-понятийных способностей в контексте интеллектуальной продуктивности в терминах показателя психометрического интеллекта. Однако эта связь не достигает уровня статистической достоверности.

По результатам проведенного корреляционного анализа гипотеза о том, что понятийные способности (категориальные) имеют корреляционную связь с интеллектуальным ресурсом человека в терминах метакогнитивных, интенциональных способностей и высокого уровня интеллекта (психометрического) отвергается как ложная и нуждается в переформулировке.

Так же нами был проведен кластерный анализ, по результат которого Четыре переменные: объективированные вопросы, категориальные вопросы, субъективированные вопросы и фактических вопросы полученные из методике «Идеальный компьютер» объединяются в кластеры на основе близости друг к другу.

Таблица 1

Корреляционный анализ показателей понятийных способностей с интелектуальными способностями

Переменные	Понятийное обобщение
IQ	-0,10
Рефлексивность	-0,01
Объективированные вопросы	-0,32
Субъективированные вопросы	0,27
Категориальные вопросы	0,26
Фактологические вопросы	-0,35
Вопросы (общее число)	-0,13

В дополнение к корреляционному анализу был проведён кластерный анализ показателей методики «Идеальный компьютер». Четыре переменные (объективированные, категориальные, субъективированные и фактические вопросы) объединились в два устойчивых кластера. Первый кластер «кластер понятийно-метакогнитивной регуляции» образовали объективированные и категориальные вопросы, второй «кластер эмоционально-личностной включенности» – субъективированные и фактические вопросы.

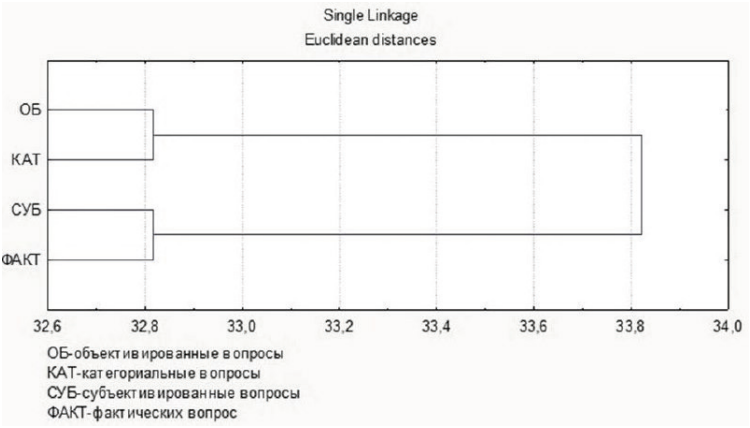


Рис. 1. Дендрограмма интенциональных способностей, полученная с использованием метода одиночной связи и евклидовых расстояний.

Интерпретация этого результата позволяет говорить о двух различных функциях в структуре интенциональных способностей. Первый кластер выполняет регуляторную функцию: он связан со структурированием

информации, выявлением закономерностей, обобщённым охватом действительности. Второй кластер отражает эмоционально-личностный компонент интеллектуальной деятельности, ориентированный на конкретные, личностно значимые и ситуативные аспекты.

Отсутствие ожидаемых корреляционных связей между понятийными и интеллектуальными способностями требует объяснения. Мы предлагаем несколько возможных причин. Во-первых, в работе впервые была применена методика «Идеальный компьютер» в данном контексте она требует от испытуемых большего интеллектуального ресурса, чем другие используемые в исследовании методики, что привело к неоднородности ответов. Во-вторых структура понятийного опыта у современных подростков претерпела изменения. Ссылаясь на исследования Л.А. Ясюковой (Ясюкова,2020), автор отмечает, что на рубеже 2000–2020 годов произошло качественное изменение типа интеллекта подростков: он стал более поверхностным, с пренебрежением качественным анализом и трудностями в понимании причинно-следственных связей. В-третьих, реформы российского школьного образования, упростившие предметное содержание и сделавшие акцент на прикладных знаниях и универсальных действиях, могли негативно повлиять на формирование понятийного мышления. В-четвёртых, малый размер выборки (20 человек) также ограничивает возможность выявления статистически значимых эффектов. Наконец, сами измеряемые конструкты являются высокочувствительными и подвержены влиянию множества факторов, включая изменение дискурса в сторону более коротких, ситуативно нагруженных высказываний.

Выводы

1. Были проанализированы взаимосвязи между показателями понятийного опыта и уровнем интеллектуальных способностей.
2. Не были выявлены статистически значимые взаимосвязи между категориальными способностями и интеллектом, измеренным с помощью теста Равена, рефлексивностью и типами ответов на вопросы методики «Идеальный компьютер». Однако наблюдаемые тенденции указывают на направления для дальнейшей разработки этой темы, они дают основания предполагать влияние данных факторов друг на друга, но для проверки этих гипотез необходимы дальнейшие исследования с увеличенным размером выборки.
3. Кластерный анализ позволил выделить две группы: 1) с высоким уровнем показателей по объективированным и категориальным вопросам 2) высоким уровнем показателей по субъективированным и фактическим вопросам. При этом первый кластер выполняет регуляторную функцию (структурирование информации, выявление

закономерностей) в контексте интеллектуальной деятельности, а второй кластер имеет функцию эмоционально-личностного компонента интеллектуальной деятельности, что выступает значимым компонентом в контексте интеллектуальной деятельности.

Заключение

Проведённое исследование, несмотря на отсутствие подтверждения исходной гипотезы, обладает теоретической и практической значимостью. Оно вносит вклад в изучение понятийного опыта и показывает сложность выявления связей между различными компонентами интеллектуальной деятельности в подростковом возрасте. Практическая значимость работы заключается в том, что при дальнейшей эмпирической разработке темы её результаты могут помочь корректировать образовательные программы и прогнозировать развитие способностей учащихся.

Перспективными направлениями для будущих исследований являются: увеличение размера выборки; использование дополнительных методик для оценки понятийных способностей, в частности направленных на выявление концептуальных способностей (например, методика «Понятийный синтез» (Холодная,2012)); учёт изменений в структуре интеллекта современных подростков, вызванных образовательными реформами и изменениями социокультурной среды. Гипотеза о связи понятийных и интеллектуальных способностей сохраняет свой исследовательский интерес и требует дальнейшего изучения с учётом указанных направлений и ограничений.

Литература

1. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. / – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 288с
2. Холодная М.А., Сиповская Я.И. «Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика». – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2023. – 171с
3. Ясюкова Л.А. Изменение типа интеллекта подростков за период с 1990 г. по 2020 г.// Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная, П.А. Сабадош. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. 496–505с

Indicators of conceptual experience in the context of intellectual abilities

Kurdenkova Y.A.
Bachelor's Degree
State Academic University of the Humanities)
Moscow, Russia
e-mail: milkuw@bk.ru

Sipovskaya Y.I.
Leading Research Associate
Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences
Moscow, Russian Federation
e-mail: syai@mail.ru

Keywords: intellectual abilities; conceptual abilities; metacognitive abilities; intentional abilities; late adolescence

Особенности подготовки к замещающему материнству в Школе Приемных родителей

Масальская И.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
email: i.masalskaya@list.ru

Ключевые слова: кандидаты в приемные родители, замещающее материнство, родительская позиция, подготовка к замещающему материнству

В современном российском обществе замещающая семья становится все более распространённой формой воспитания детей, которые по объективным причинам не могут воспитываться в кровной семье. Замещающую семью рассматривают как реабилитационную структуру, обеспечивающую компенсацию депривационных нарушений у приемных детей. [3]

Замещающее родительство рассматривается как интегральное психологическое образование, включающее совокупность ценностно-смысловых ориентаций родителя, его установок, убеждений и ожиданий, принятие и переживание родительской позиции и родительской ответственности, родительских чувств и стиля семейного взаимодействия. [5]

В замещающей семье у ребенка, при создании благоприятных условий для развития и взросления ребенка, формируется привязанность. Установление близких и доверительных отношений между ребенком, лишенным родительского попечения, и замещающим родителем – важное условие для формирования привязанности, способствующее полноценному развитию ребенка в рамках возрастной нормы. [1]

На принятие роли матери в кровном (биологическом) родительстве оказывает влияние система взаимоотношений «Мать-ребенок». Взаимоотношения «Мать-ребенок» происходит постепенно с момента зачатия и влечет последовательные изменения в жизни матери, что позволяет подготовиться к материнской роли. [4]

Материнская роль возникает в определенный период, содержанием которого является подготовка ребенка к взрослой самостоятельной жизни в обществе, определяемый как начальный период онтогенеза. Материнство как междисциплинарный феномен в современном обществе рассматривается шире, чем «основная жизненная программа женщины». [2]

«Замещающее материнство» – понятие, отличающееся от материнства биологического. Замещающая мать не вынашивает ребенка, не испытывает те гормональные настройки и не ощущает, то состояние, которое происходит у женщины при вынашивании младенца.

Необходимо отметить, что подготовка к замещающему материнству требует большой глубины и продолжительности во времени. Готовность к замещающему материнству помогает в дальнейшем проявлять по отношению к приемному ребенку не воспитательские функции, а выстраивать эмоционально теплые и доверительные отношения с ребенком, что позволит сформировать привязанность. [1]

Замещающее материнство – феномен, который мало изучен в современной реальности нашего времени, это явление, которое требует изучения.

Автором данной статьи проведено исследование готовности к замещающему материнству у кандидатов в замещающие родители до и после прохождения программы Школы приемных родителей. В исследовании приняло участие 46 женщин в возрасте от 27 до 52 лет, проходившие Школу приемных родителей.

Нами были использованы Опросник «Степень принятия родительской позиции» (Е.И. Захарова); модифицированный вариант проективно-рисуночной пробы «Я и мой ребенок» (Е.И. Захарова). Обработка данных проводилась непараметрическими методами: применялся критерий Вилкоксона для парных выборок, для шкал принятия родительской позиции дополнительно рассчитывались корреляции показателей при первом и втором замерах.

В целом до ШПР показатели у кандидатов в замещающие матери по всем шкалам принятия родительской позиции средние (табл. 1). Профиль (рис. 1) показателей показывает, что наиболее высоки и до, и после ШПР показатели по ответственности, поддержке, наиболее низки – по шкалам заботы и руководства.

Таблица 1

Принятие родительской позиции до и после ШПР: описательная статистика

Шкалы принятия родительской позиции	Минимум	Максимум	До ШПР		После ШПР	
			Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
Забота	-3,0	8,0	3,61	2,17	2,95	1,83
Ответственность	0,0	8,0	5,32	1,68	5,80	2,09
Зависимость	-1,0	8,0	4,27	2,16	4,41	2,18
Руководство	-2,0	8,0	3,85	2,32	3,73	2,36
Поддержка	1,0	8,0	4,93	1,97	5,22	1,90
Эмоциональное приятие	0,0	8,0	4,05	1,82	4,56	1,94
Ложь	2,0	9,0	4,39	1,66	4,66	1,78

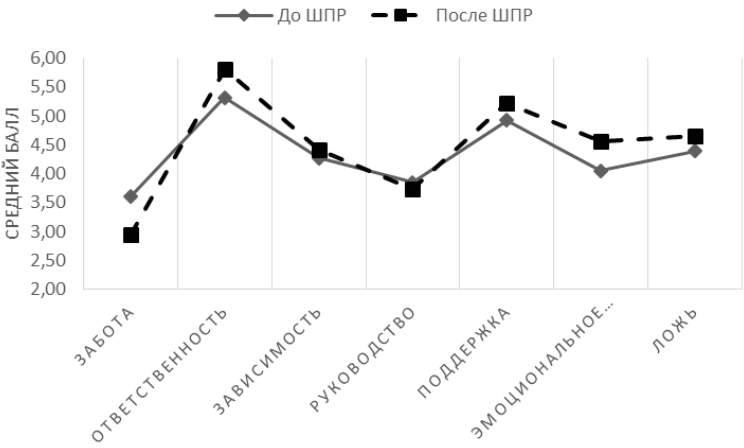


Рис. 1. Шкалы принятия родительской позиции до и после ШПР

Согласно полученным результатам (табл. 2), после ШПР отмечается снижение показателей по шкале заботы и повышение по шкале эмоционального принятия. Повышение показателя по шкале ответственности не достигает принятого уровня значимости, однако может рассматриваться как изменение на уровне тенденции ($p<0,10$).

Полученные результаты подтверждаются по критерию знаков, в соответствии с которым после ШПР ниже уровень заботы ($Z= –2,30$, $p<0,05$) и выше – эмоционального принятия ($Z= –2,08$, $p<0,05$). Иными словами, результаты свидетельствуют о том, что у матерей снижаются проявления заботы и повышаются показатели эмоционального принятия (и на уровне тенденции) ответственности за время школы.

Таблица 2

Сравнение показателей по шкалам принятия родительской позиции у матерей до и после ШПР: результаты непараметрического сравнения по критерию Вилкоксона

Шкалы принятия родительской позиции и по проективному тесту	Снижение показателя (негативные ранги)		Повышение показателя (позитивные ранги)		Z-оценка (критерий Вилкоксона)	Уровень значимости p
	Средний ранг	Сумма рангов	Средний ранг	Сумма рангов		
Забота	15,96	367	17,89	161	-1,96	0,05
Ответственность	14,1	141	15,47	294	-1,67	0,09
Зависимость	15,5	186	13,75	220	-0,4	0,69
Руководство	17,08	324,5	18,03	270,5	-0,47	0,64

Шкалы принятия родительской позиции и по проективному тесту	Снижение показателя (негативные ранги)		Повышение показателя (позитивные ранги)		Z-оценка (критерий Вилкок-сона)	Уровень значи-мости p
	Средний ранг	Сумма рангов	Средний ранг	Сумма рангов		
Поддержка	14,09	155	13,94	223	-0,83	0,41
Эмоциональное приятие	14,69	117,5	14,43	288,5	-2	0,05
ЛОЖЬ	10,33	124	15,46	201	-1,07	0,28

Как показано в таблице 3, в целом показатели по всем шкалам близки при первом и втором замерах. В частности, практически повторяют друг друга показатели по шкалам зависимости и руководства. Наименее стабильны показатели по шкалам заботы и ответственности, т.е. по ним показатели были в максимальной степени изменчивы за период ШПР.

Таблица 3

Корреляции шкал принятия родительской позиции до и после ШПР

Шкалы принятия родительской позиции и по проективному тесту	Корреляции Спирмена
Забота	0,376*
Ответственность	0,320*
Зависимость	0,759**
Руководство	0,676**
Поддержка	0,492**
Эмоциональное приятие	0,658**
Ложь	0,653**

Закономерно, что по шкалам проективного теста Я и мой ребенок наиболее выражены эмоциональное принятие ребенка, адекватность когнитивного образа ребенка, принятие в отношении к себе в роли замещающей матери, принятие замещающего материнства, адекватное по отношению к ребенку позиция. Проявления непринятия редки, кроме общего отношения к замещающему материнству, где эти показатели выше (рис. 2). Однако достаточно распространены варианты амбивалентного отношения – в отношении эмоционального принятия ребенка и отношения к себе в роли замещающей матери. Нередко также встречаются проявления неадекватной родительству позиции по отношению к ребенку и неадекватности когнитивного образа ребенка возрасту.

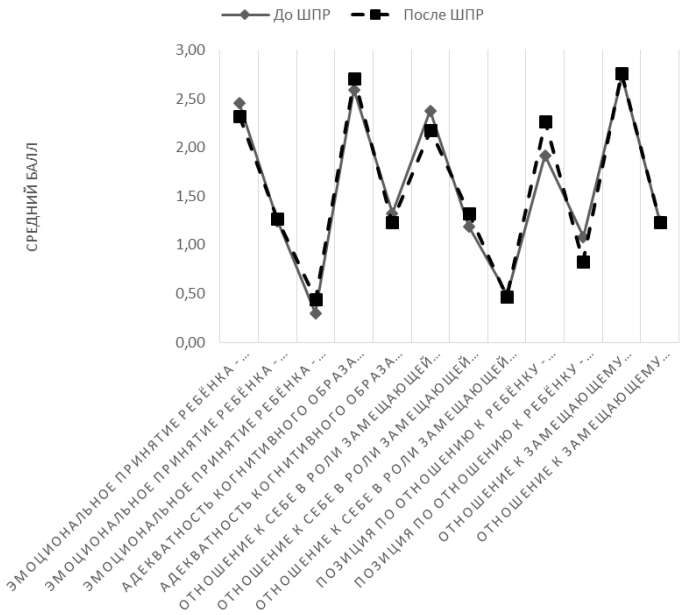


Рис. 2. Результаты проективного теста
Я и мой ребенок до и после ШПР

Полученные результаты подтверждаются по критерию знаков, в соответствии с которым после ШПР более выражена адекватная позиция по отношению к ребенку ($p<0,01$) и на уровне тенденции менее – неадекватная ($p<0,10$).

Единственная корреляция, достигающая принятого уровня значимости ($p<0,05$) выявлена между возрастом и амбивалентным отношением к себе в роли замечающей матери до ШПР. По ШПР чем старше женщины, тем чаще они относятся к себе амбивалентно в этой роли. Однако эта связь не наблюдается после ШПР. Этот результат позволяет предполагать, что ШПР способствовало большему принятию себя в этой роли у женщин старшего возраста (табл. 4).

Таблица 4

Связь (корреляции Спирмена) шкал принятия родительской позиции и проективного теста Я и мой ребенок до и после ШПР с возрастом женщин

Корреляция шкал с возрастом женщин	До ШПР	После ШПР
Забота	-0,289	0,095
Ответственность	-0,036	0,075
Зависимость	-0,186	0,119
Руководство	-0,007	0,067
Поддержка	-0,011	-0,025
Эмоциональное приятие	-0,202	-0,118
ЛОЖЬ	-0,070	-0,080
Эмоциональное принятие ребёнка – Принятие	-0,253	-0,125
Эмоциональное принятие ребёнка – Амбивалентное	0,158	0,190
Эмоциональное принятие ребёнка – Непринятие	0,250	-0,058
Адекватность когнитивного образа ребёнка – Адекватен образу	-0,186	-0,048
Адекватность когнитивного образа ребёнка – Неадекватен возрасту	0,137	0,041
Отношение к себе в роли замещающей матери – Принятие	-0,243	-0,145
Отношение к себе в роли замещающей матери – Амбивалентное	0,351*	0,037
Отношение к себе в роли замещающей матери – Непринятие	0,043	0,163
Позиция по отношению к ребёнку – Адекватна родительству	-0,237	0,158
Позиция по отношению к ребёнку – Неадекватна родительству	0,237	-0,069
Отношение к замещающему материнству – Принятие	-0,134	-0,017
Отношение к замещающему материнству – Непринятие	0,180	0,017

*Примечание. * – $p<0,05$, ** – $p<0,01$*

Единственная корреляция, достигающая принятого уровня значимости ($p<0,05$) выявлена между возрастом и амбивалентным отношением к себе в роли замечающей матери до ШПР. По ШПР чем старше женщины, тем чаще они относятся к себе амбивалентно в этой роли. Однако эта связь не наблюдается после ШПР. Этот результат позволяет предполагать, что ШПР способствовало большему принятию себя в этой роли у женщин старшего возраста.

Вывод: согласно полученным результатам, сравнение показателей до и после ШПР указывает лишь одно значимое изменение: позиция по отношению к ребенку после ШПР чаще адекватна родительству, чем до него и реже – неадекватна. Иными словами, изменения касаются формирования более адекватной родительской позиции по отношению к ребенку и снижению проявлений неадекватной родительской позиции.

Литература

1. Авдеева Н.Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 7–14. doi:10.17759/jmfp.2017060201
2. Аверинцев, С.С. Брак и семья: несвоевременный опыт христианского взгляда на вещи / С.С. Аверинцев // Человек. – 2004. – № 4. – С. 104–112.
3. Алдашева А.А., Зеленова М.Е. К проблеме построения профессиограммы специалиста «замещающий родитель» // Вестник МГОУ. Сер. Психологические науки. 2016. № 1. С. 99–113.
4. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 240 с.
5. Проблема сиротства в современной России: психологический аспект / отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: Ин-т психологии РАН, 2015. 670

Features of preparing for substitute motherhood at a foster parent school

Masalskaya I.A.
Master's student
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
email: i.masalskaya@list.ru

Сотрудничество в совместной учебной деятельности как условие становления теоретического мышления младших школьников

Никитина И.Г.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: i-g.nikitina@yandex.ru

Ключевые слова: младшие школьники, совместная учебная деятельность, сотрудничество, теоретическое мышление, системность мышления

Нами проводится исследование, которое посвящено актуальной проблеме взаимодействия младших школьников в условиях совместной учебной деятельности. Ключевым показателем уровня развития теоретического мышления в данном исследовании выступает системность. Под системностью учебно-познавательных действий в контексте теории учебной деятельности понимается умение школьников выделять обобщенный способ действия и применять этот способ при решении некоторого класса конкретно-практических задач [1].

Исследование проходит в два этапа. На первом этапе выяснялись особенности развития системности у детей 8–10 лет, на втором – будет изучено влияние способов взаимодействия детей между собой на развитие системности. В данной публикации представлены результаты первого этапа.

В исследовании первого этапа приняли участие 75 учащихся 3–4 классов школ № 123 и № 91 г. Москвы. По результатам данного исследования было выделено 3 группы испытуемых, установлено, что среди 75 учащихся распределение по уровням системности мышления следующее: первый уровень – 17 учащихся (22,67%), второй уровень – 35 учащихся (46,66%), третий уровень – 23 учащихся (30,67%).

Гипотеза исследования заключается в том, что в условиях совместной учебной деятельности сотрудничество является значимым фактором, влияющим на развитие мышления младших школьников. Показателями сотрудничества, характеризующими развитие теоретических (научных) понятий у детей 8–10 лет в условиях совместной учебной деятельности, являются процессы коммуникации и взаимопонимания, направленные на анализ участниками выполняемых ими способов организации учебных взаимодействий.

Для диагностики системности использовалась методика (В.В. Рубцов, И.В. Ривина), которая позволяет выявить способность ребенка ориентироваться на взаимосвязь существенных признаков системного объекта и конструировать новые объекты по заданному принципу [2]. Основанием для разделения испытуемых по уровням системности является различие в действиях детей при работе с «конфликтным» элементом системы.

Методика включала два задания. В первом задании «Ряд колец» диагностировалась способность ребенка различать существенные признаки системного объекта и ориентироваться на связь существенных признаков.

Во втором задании «Конструирование ряда колец» диагностировалась способность детей конструировать новый объект в соответствии с принципом, на котором построена данная система (мультипликации отношений) [2]. Основанием для разделения испытуемых по уровням системности является различие в действиях детей при конструировании рядов из колец с включением в ряды «конфликтного» кольца.

Исследование, проведенное на основе данной методики, позволило установить 3 качественных уровня системности мышления в зависимости от способности детей анализировать и конструировать системные объекты на основе взаимосвязи существенных признаков или без учета этой взаимосвязи, а также динамику развития аналитико-конструктивной способности детей. На первом, самом высоком уровне, дети при построении рядов ориентируются на связь внешних и внутренних диаметров колец. Если из данных ребенку трех попыток он мог построить либо ряд, в котором внешние и внутренние диаметры колец убывают, либо ряд, где один из диаметров последовательно убывает, а другой возрастает, то можно констатировать, что системность мышления у ребенка сформирована. Дети с наиболее развитой системностью мышления выстраивают оба вышеописанных ряда, то есть используют все возможности конструирования рядов на основе взаимосвязи существенных признаков. Второй уровень системности обнаруживают дети, которые строят ряды, упорядочивая внешние и внутренние диаметры колец, но которые при построении рядов не учитывают связи этих признаков (принцип мультипликации). Дети, отнесенные нами к этому уровню, выстраивали один ряд с ориентацией только на внешний диаметр колец, а другой ряд – с ориентацией только на внутренний диаметр колец.

Третий уровень системности выражен ориентацией только на один признак элемента при построении ряда – внешний или внутренний диаметр колец [3].

Следующий этап работы будет посвящен изучению влияния совместных действий на развитие системности детского мышления.

Литература

1. Деулин Д.В. Развитие системности мышления у детей 6–9 лет в процессе обучения: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Деулин Дмитрий Владимирович. – Москва, 2007. – 157 с.
2. Ривина И.В. Развитие учебно-познавательных действий у детей 6–10 лет: специальность 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ривина Ирина Владимировна. – Москва, 1988. – 140 с.
3. Поливанова, Н.И., Ривина, И.В. (1996). Диагностика системного мышления детей 6–9 лет. Психологическая наука и образование, 1(1), Статья 11.

Collaboration in joint learning activities as a condition for the development of theoretical thinking in primary school children

Nikitina I.G.
Master's Student
Moscow State University of Psychology and Education
(Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: i-g.nikitina@yandex.ru

Keywords: primary school children, joint learning activities, collaboration, theoretical thinking, systematicity of thinking

Связь мотивации, эмоционального отношения к учению и академической успеваемости младших подростков

Попова А.С.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: anastasia.neurobio@gmail.com

Воронкова И.В.
кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой»
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2867-2354
e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Ключевые слова: мотивация, эмоциональное отношение к учениию, академическая успеваемость, младшие подростки

Школьная оценка выполняет функцию индикатора академической успешности. Факторный анализ отметок в начальной школе выявил гало-эффект: учитель ставит оценку не за конкретный ответ ребенка, а по общему впечатлению от него за предыдущее общение с ним [3]. То есть первая проблема представления отметки как показателя академической успешности, уровня учебных достижений заключается в субъективности оценивания педагогом.

В средней школе выявляется проблема другого характера. Переход на вторую ступень образования зачастую приводит к снижению успеваемости. По мнению Ясюковой Л.А. проблема успеваемости заключается в нестыковке программ начальной и средней школы в целом, в различии целей и задач, которые они перед собой ставят [5]. Стоит отметить, что на академическую успеваемость значимо влияют мотивация достижения, познавательная активность, эмоциональная стабильность [2]. Известно, что образовательная среда влияет на учебную мотивацию и эмоциональное отношение к учению [1].

На сегодняшний день существует много образовательных центров, которые стремятся решить отмеченные выше проблемы, одним из таких является «Дети и наука. Классы». Для решения субъективности оценивания в начальной школе в данной образовательной среде реализуется система предметного обучения с 1 класса. Для решения согласованности целей и задач между младшим и средним звеном сформированы предметно-методические объединения по вертикалям

(формальная, социально – гуманитарная, естественнонаучная). Таким образом, образовательная среда «Дети и наука. Классы», стремящаяся решить описанные выше проблемы, представляет интерес к исследованию мотивации, эмоционального отношения к учению и академической успеваемости учеников.

Исследование проводилось на подростках 10–14 лет, обучающихся в данном центре. Школьники были поделены на две группы: 10–11 лет и 12–14 лет. Количество принявшихся участие составило 44 человека (23 учащихся 10–11 лет и 21–12–14 лет). Стоит сказать, что средний возраст детей в 4 классе по России составляет 10,8 лет [4], то есть группы сформированы с учетом возраста перехода из начального в среднее звено.

Изучение параметров проводилось с помощью методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению, в модификации А.Д. Андреевой, в адаптации А.М. Прихожан. Данная методика направлена на выявление тревожности, мотивации достижения, познавательной активности, гнева и уровня мотивации к учению.

Сравнение выборок между собой по академической успеваемости и факторам влияния на учение производилось с помощью расчета критерия Манна-Уитни. С целью исследования взаимосвязи компонентов мотивации и эмоционального отношения к учению с оценками по разным предметам производился расчет значения корреляции Спирмена в программе SPSS. Для подтверждения или опровержения гипотезы о равенстве корреляций проводилось преобразованием Фишера в программе Excel.

На первом этапе исследования проводилось сравнение академической успешности между группой учеников 10–11 лет и 12–14 лет (табл. 1). Результаты показали статистически значимое различие между оценками по естественнонаучным предметам, средняя оценка учеников I группы (10–11 лет) – 4.52, II группы (12–14 лет) – 4,1. По остальным предметам отличия статистически не значимы. Следовательно, в исследуемой образовательной среде мы видим, что по большей части предметов отсутствует снижение успеваемости в переходный период между начальным и средним звеном образования.

Таблица 1

Результат сравнение оценок двух групп: 10–11 лет и 12–14 лет

Предметные вертикали	Критерий U Манна-Уитни	Значимость
Формальные предметы	207	0,37
Социально-гуманитарные предметы	177,5	0,095
Естественнонаучные предметы	**160,5***	0,037
Общая успеваемость по всем предметам	217	0,526

Статистически значимые отличия были выявлены и по показателям «Познавательная активность» и «Мотивация достижения» (табл. 2). Исходя из рисунка 1 видно, что оба показателя выше у учеников 12–14 лет.

Таблица 2

Результат сравнение мотивации и эмоционального отношения к учению

Показатели диагностики:	Критерий U Манна-Уитни	Значимость
Тревожность	252,5	0,773
Познавательная активность	**322,5***	0,029
Гнев	192,5	0,21
Мотивация достижения	**316,5***	0,039
Мотивация учения	256,5	0,704

В таблице 3 представлены значения корреляции академической успеваемости по вертикалям и показателей мотивации и эмоционального отношения к учению. Выявлена статистически значимая связь у мальчиков 10–12 лет между «Гневом» и оценками по формальным предметам, а также «Мотивацией к учению» и оценками по естественнонаучным предметам ($p<0,05$).

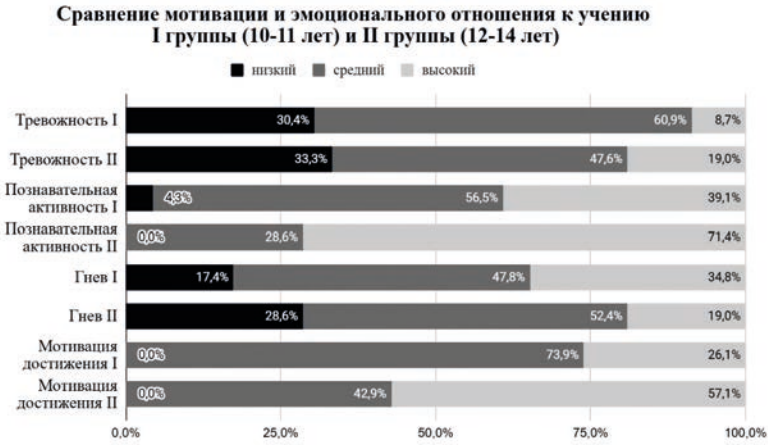


Рис. 1. График результатов мотивации и эмоционального отношения к учению у разных возрастных групп

В ходе преобразования Фишера значимых отличий между группами по коэффициенту Спирмена выявлено не было, но есть тенденции: с увеличением возраста подростков наблюдается уменьшение влияния

(темно-серая заливка) показателей гнева и мотивации к учению на академические успехи, увеличение влияния (светло-серая заливка) тревожности и мотивации достижения в естественных науках, увеличение отрицательного влияния познавательной активности в социально-гуманитарных науках.

Таблица 3

Взаимосвязь академической успеваемости и показателей мотивации и эмоционального отношения к учению у мальчиков 10–14 лет

Мальчики 10-12 лет Мальчики 12-14 лет	Ср. оценка по предметам	Формальные предметы	Соц.-гум. предметы	Естественнонаучн. предметы
Тревожность	**-0,103** 0,313	**0,138** 0	**-0,135** 0,124	**-0,187** 0,407
Познавательная активность	**0,168** -0,314	**0,239** 0	**0,185** -0,406	**0,204** -0,295
Гнев	**-0,522** 0	**-0,642*** -0,14	**-0,41** -0,035	**-0,541** -0,128
Мотивация достижения	**0,053** 0,314	**0,314** 0	**0,353** 0,312	**0,084** 0,393
Мотивация к учению	**0,468** 0	**0,365** 0,125	**0,354** 0,129	**0,586*** 0,151

Выявлена статистически значимая связь (табл. 4) у девочек 12–14 лет между «Гневом», «Мотивацией к учению» и средней оценкой и оценками по формальным предметам ($p<0,05$).

Таблица 4

Взаимосвязь академической успеваемости и показателей мотивации и эмоционального отношения к учению у девочек 10–14 лет

Девочки 10-12 лет Девочки 12-14 лет	Ср. оценка по предметам	Формальные предметы	Соц.-гум. предметы	Естественнонаучн. предметы
Тревожность	**0,193** -0,312	**0,21** 0	**0,311** -0,694	**-0,07** 0
Познавательная активность	**0,582** 0,189	**0,395** 0,359	**0** 0,173	**0,395** 0,462
Гнев	**-0,138** -0,819*	**-0,215** -0,717*	**0,367** -0,346	**-0,22** -0,635
Мотивация достижения	**0,378** 0,571	**0,469** 0,452	**0,346** 0,436	**0,235** 0,436
Мотивация к учению	**-0,157** 0,745*	**-0,153** 0,7	**-0,447** * 0,575	**0,071** 0,269

В ходе преобразования Фишера были выявлены значимые отличия между группами по коэффициенту Спирмена в связях между «Мотивацией к учению» и оценками по социально-гуманитарным предметам. Имеется тенденция увеличения, как положительного (мотивация достижения, мотивация к учению), так и отрицательного (тревожность, гнев) влияния на оценки учащихся данной группы с увеличением возраста.

Можно сделать следующие выводы:

1. Образовательная среда «Дети и наука. Классы» позволяет сохранить уровень успеваемости при переходе из младшего в среднее звено. Возможно, это удается за счет увеличения познавательной активности и мотивации достижения у подростков 12–14 лет. Однако, однозначно утверждать о такой связи нельзя, требуются дальнейшие исследования в данном направлении.
2. Основные показатели влияющие на академическую успешность в данной среде стали «Мотивация к учению» (положительная корреляция) и «Гнев» (отрицательная корреляция), результаты статистически значимы $p<0,05$.

Литература

1. Воронкова И.В., Лагутина Е.Н., Адаскина А.А. Особенности учебной мотивации и эмоционального отношения к учению обучающихся 4-х классов (на примере традиционного и развивающего обучения) // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 1. С. 32–48. DOI: 10.17759/psyedu.2022140103.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 6–16. DOI: DOI: 10.17759/pse.2021260501.
3. Николаева Е.И., Вергунов Е.Г. Прогноз психофизиологической «стоимости» эффективности процесса обучения у старших школьников // Психология образования в поликультурном пространстве. 2013. Том 1, № 21. С. 47–52.
4. Результаты международного исследования качества математического и естественно-научного образования TIMSS-2015 (4 класс): отчёт / Федеральный институт оценки качества образования (ФИОКО). М., 2015. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/Report_TIMSS2015_GR4.pdf (дата обращения: 03.04.2026).
5. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах. – СПб: ИМАТОН, 2001.

The relationship between motivation, emotional attitude to learning and the academic achievement in young adolescents

Popova A.S.
Master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: anastasia.neurobio@gmail.com

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

Keywords: motivation, emotional attitude toward learning, academic achievement, younger adolescents

Мотивационная готовность к школьному обучению старших дошкольников с задержкой психического развития и с тяжелыми нарушениями речи

Фролова Ю.А.
магистрант
Московский государственный психолого – педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: frolovaulyasha354@mail.ru

Аннотация. Представлен анализ мотивационной готовности как ключевого компонента психологической готовности к школе, показаны особенности ее формирования у детей с задержкой психического развития (ЗПР) и тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Раскрыты специфические трудности, касающиеся доминирования игровых мотивов, недостаточной познавательной активности, неустойчивости мотивов у детей с ЗПР, а также коммуникативных барьеров, тревожности и дефицита социальных мотивов у детей с ТНР. Определены общие и различительные черты мотивационной готовности у данных категорий детей, предложены основные направления коррекционно-развивающей работы, учитывающие их индивидуальные потребности. Подчеркивается важность междисциплинарного взаимодействия специалистов и родителей, а также критерии оценки эффективности проводимой работы.

Ключевые слова: Мотивационная готовность, психологическая готовность к школе, задержка психического развития (ЗПР), тяжелые нарушения речи (ТНР), коррекционно-развивающая работа, познавательные мотивы, социальные мотивы, междисциплинарное взаимодействие.

Научная новизна настоящего исследования заключается в комплексном сравнительном подходе к исследованию мотивационной готовности детей с ЗПР и ТНР. Впервые детально систематизированы и проанализированы специфические особенности мотивационной сферы каждой из этих групп детей с ОВЗ, выделены как общие, так и различающиеся у них проблемы. Предложенные коррекционно-развивающие стратегии носят дифференцированный характер, что позволяет более адресно и эффективно решать задачи формирования мотивационной готовности к школе у детей с особыми образовательными потребностями.

Мотивационная готовность – центральный компонент психологической готовности к школе, отражающий внутреннее желание и потребность ребенка учиться, выполнять новую социальную роль «школьника» [2]. Она включает: познавательные мотивы (интерес к новым знаниям, содержанию обучения), социальные мотивы (желание

общаться со сверстниками и учителем, выполнять правила, получить новый статус) и систему отношений к школе (ожидания, эмоциональный настрой). Для детей с ЗПР (задержкой психического развития) и ТНР (тяжелыми нарушениями речи) формирование этой готовности является особо значимой и специально организованной задачей, так как у них часто наблюдается ее выраженная несформированность [1; 4].

Особенности мотивационной готовности к школе детей с ЗПР заключаются в доминировании игровых мотивов над учебными: даже в старшем дошкольном возрасте часто сохраняется приоритет игры, что затрудняет принятие учебной ситуации. Познавательная активность недостаточна: снижен интерес к новому, слабая любознательность, поверхностность вопросов, что обусловлено особенностями познавательной деятельности (недостаточность внимания, памяти, мышления). Отмечаются неустойчивость и ситуативность мотивов: мотивы легко меняются под влиянием внешних обстоятельств, не имеют внутренней устойчивой основы. Потребность в высокой внешней стимуляции: для поддержания интереса требуется частое изменение форм деятельности, яркая наглядность, непосредственная положительная оценка взрослого [1; 6].

Особенности мотивационной готовности к школе детей с ТНР заключаются в связи мотивации с коммуникативными барьерами: низкая мотивация к учебным занятиям часто связана с трудностями в общении и выражением своих мыслей. Ребенок может избегать ситуаций, где требуется вербальная активность. Характерен высокий уровень тревожности и негативных ожиданий: страх непонимания, ошибок, негативной оценки из-за речевых затруднений может блокировать желание участвовать в учебном процессе. Дефицит социальных мотивов: желание общаться и быть принятым в группе может быть сильным, но фрустрировано (неудовлетворено) вследствие речевых проблем, что приводит к пассивности или негативным формам поведения. Познавательные мотивы могут быть сохранны, но их реализация затруднена из-за недоразвития словесного опосредствования. Ребенок может проявлять интерес визуально, но не вербально [3; 4].

*Общие и специфические особенности мотивационной готовности к школе при ЗПР и ТНР***.** К общим особенностям относится низкий уровень самостоятельности мотивации, повышенная зависимость от внешней организации и поддержки взрослого; риск формирования негативного отношения к школе на этапе подготовки. Специфические особенности состоят в том, что при ЗПР проблемы коренятся в структуре познавательной деятельности и регуляции поведения; при ТНР ключевой барьер – нарушение средств коммуникации и связанные с ним

психологические преграды, при этом познавательный потенциал может быть ближе к норме [1: 5].

Основные направления формирования мотивационной готовности (коррекционно-развивающая работа). Детям с ЗПР необходимо постепенное «вытеснение» игровых мотивов учебными через специальные дидактические игры с четкими правилами и результатом, развитие познавательного интереса через доступные, успешные задачи, эксперименты, яркую наглядность, формирование положительного образа школы через рассказы, посещения, встречи с учителями в доброжелательной атмосфере [6]. Для детей с ТНР необходимо создание атмосферы психологической безопасности и принятия, где ошибки в речи не критикуются, нужны также активное использование невербальных и альтернативных средств коммуникации (жесты, карточки, рисунки) для вовлечения ребенка в деятельность и поддержания его мотивации. Развитие социальных мотивов проводится через работу в малых группах с поддерживающими сверстниками, парные задания. Поэтапное, щадящее включение в вербальные формы работы с гарантией успеха [5].

*Роль междисциплинарного взаимодействия***.** Формирование мотивационной готовности требует совместных усилий педагога-дефектолога, логопеда, психолога и родителей. У родителей: формирование адекватных ожиданий, избегание давления, создание поддерживающей домашней среды, которая укрепляет уверенность ребенка.

Критериями эффективности развивающей работы выступают появление положительных эмоций при упоминании школы и их устойчивость, активное задавание вопросов о школе и своих достижениях, стремление выполнить задание до конца и получить результат, уменьшение избегания коммуникативных и учебных ситуаций, проявления повышения самооценки и желания сделать «как надо» (начало формирования внутренних критериев оценки себя).

Выводы. Мотивационная готовность детей с ЗПР и ТНР имеет как общие, так и специфические особенности. Ее успешное формирование является фундаментом для всей дальнейшей коррекционно-образовательной работы в школе и требует индивидуального, комплексного подхода, учитывающего структуру нарушений и их психологические следствия.

Литература

1. Бабкина, Н.В. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 2. – С. 100–111.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. [и др.]: Питер, 2008. – 398 с. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во «Смысл», 2005.
3. Кабдырова А.А. Формирование мотивационной готовности к школьному обучению детей с общим недоразвитием речи: методические рекомендации/ А.А. Кабдырова. – Алматы: ННПЦ КП, 2016. – 41 с.
4. Ордуханова И.А. Мотивационная готовность к обучению в школе у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи: сборник трудов конференции. // Молодежная наука в современном мире: Всеросс. студенческая науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Краснодар, 23 апр. 2025 г.) / редкол.: А.Д. Сафронова [и др.]. – 2025. – Чебоксары: ИД «Среда», 2025. – С. 175–177.
5. Печатнова, Н.Б., Диденко, Н.И., Долженко, М.А. (2026). Формирование эмоционально-волевой готовности к обучению в школе у детей с нарушениями речи. Вестник практической психологии образования, 23(1), 126–143. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230108
6. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учебное пособие для студентов вузов / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – 5-е изд., стер. – Москва: Академия, 2011. – 173, [2] с.

Motivational readiness for school education of older preschoolers with delayed mental development and severe speech disorders

Frolova Y.A.
master's student
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation

Abstract. This text presents a deep analysis of motivational readiness as a key component of psychological readiness for school, with an emphasis on the specifics of its formation in children with mental retardation (MR) and severe speech impairments (SSI). It reveals specific difficulties concerning the dominance of play motives, insufficient cognitive activity, and unstable motives in children with MR, as well as communication barriers, anxiety, and a deficit of social motives in children with SSI. General and distinguishing features of motivational readiness in these categories of children are identified, and the main directions for correctional and developmental work, considering their individual needs, are proposed. The importance of interdisciplinary interaction between specialists and parents, as well as criteria for evaluating the effectiveness of the work carried out, is emphasized.

Keywords: Motivational readiness, psychological readiness for school, mental retardation (MR), severe speech impairments (SSI), correctional and developmental work, cognitive motives, social motives, interdisciplinary interaction

Взаимосвязь психических состояний и переживаний старшеклассников в ситуации подготовки к ЕГЭ

Хабибуллина А.Д.
магистр
Казанский Федеральный Университет (КФУ)
г. Казань, Российская Федерация,
e-mail: alsy.damirovna@mail.ru

Ключевые слова: переживание, психические состояния, старшие школьники, экзистенциальная структура личности, учебная деятельность

Старшие классы школы должны стать для каждого выпускника крепким фундаментом для их будущего профессионального пути, именно поэтому особую важность представляет изучение переживаний старшеклассников, которые Л.С. Выготский рассматривал как единственный вход во внутренний мир человека, внутренний план социальной ситуации развития [1]. Выполняя интегрирующую функцию, психические состояния отражают ситуацию и психические свойства человека, [3], тогда как переживания представляют собой психологическую категорию, определяющую явление самосознания, интегрирующее бытийность и субстанциональность субъективного мира человека [4].

В теории, разработанной Фахрутлиновой Л.Р., центральным является процесс взаимодействия переживания и рефлексии, благодаря которому происходит «переработка» впечатлений в структуры сознания, личности [4]. В нашем исследовании мы изучаем ситуацию подготовки к выпускным экзаменам как впечатление, рефлексируемое старшеклассниками и встраиваемое в их структуры сознания.

Данный этап современного образования является крайне важным экзистенциальным периодом старшеклассника, следовательно необходимо также изучить сформированность базовых экзистенциальных способностей личности, которые могут рассматриваться как структурные компоненты Я, обеспечивающие регуляцию переживаний и психических состояний. [2]

Цель исследования – изучить взаимосвязи характеристик психических состояний и переживаний старшеклассников в ситуации подготовки к ЕГЭ с характеристиками экзистенциальной реализованности личности.

Задачи исследования: 1) провести исследование психических состояний и переживаний, связанных с ситуацией подготовки к выпускным экзаменам; 2) провести исследование экзистенциальной исполненности старшеклассников; 3) исследовать корреляционные

взаимосвязи характеристик психических состояний и переживаний учеников старших классов испытываемых в связи с ситуацией подготовки к ЕГЭ с экзистенциальными структурами личности.

Проблема исследования состоит в недостаточной изученности взаимосвязей психических состояний и переживаний в ситуации подготовки к ЕГЭ.

Научная новизна исследования заключается в изучении корреляционных взаимосвязей характеристик психических состояний и переживаний с характеристиками экзистенциальных структур личности в ситуации подготовки к ЕГЭ.

Испытуемые: выборку составили 82 старшеклассника в возрасте 17 лет Муниципального бюджетного образовательного учреждения – «Многопрофильный лицей № 185».

Методы исследования. Методика «Рельеф психического состояния» А.О. Прохорова (1998), включающий шкалы: «Психические процессы», «Физиологические реакции», «Переживания», «Поведение». Методика «Опросник переживания ТЭК» Л.Р. Фахрутдиновой, включающий шкалы: «Переживание ситуации как целого», «Телесная характеристика переживания», «Эмоциональная характеристика переживания», «Когнитивная характеристика переживания»опросник «Шкала жизненной экзистенции» А. Лэнглэ со следующими шкалами: «Самодистанцирование», «Самотрансценденция», «Свобода», «Ответственность», «Персональность», «Экзистенциальность», «Общий показатель»

Согласно поставленным задачам удалось исследовать психические состояния, переживания и экзистенциальную исполненность старшеклассников и провести анализ на выявление взаимосвязей при помощи корреляционного анализа Спирмена, позволяющего определить тесноту связи между исследуемыми показателями в программе SPSS.

Результаты и их обсуждение. Исследование показало наличие статистически значимых корреляционных связей между характеристиками психического состояния и переживания в ситуации, связанной с подготовкой к выпускным экзаменам (таблица 1).

Таблица 1

Корреляционные взаимосвязи характеристик параметров психических состояний и компонентов переживания старшеклассников в ситуации подготовки к ЕГЭ

	Переживание как целое	Телесный компонент	Эмоциональный компонент	Когнитивный компонент
Переживания	,585**	,422**	,608**	—
Психические процессы	,504**	,337**	,552**	—

	Переживание как целое	Телесный компонент	Эмоциональный компонент	Когнитивный компонент
Физиологические реакции	,363**	,273*	,430**	—
Поведение	,506**	,380**	,581**	,244*

Из таблицы 1 видно, что высокие корреляционные связи выявлены между показателями параметров психического состояния и компонентов переживания, что говорит о тесной взаимосвязи двух процессов: переживание ситуации подготовки к ЕГЭ и психические состояния, испытываемые в связи с этой ситуацией сопряжены друг с другом. Эмоциональный и телесный компоненты переживания демонстрируют наиболее тесные связи со всеми компонентами психического состояния, особенно с психическими процессами и переживаниями. Это может говорить о том, что проживание старшеклассниками ситуации подготовки к ЕГЭ происходит преимущественно через аффективную и физиологическую сферы.

Однако, интересным является тот факт, что когнитивный компонент переживания показывает наименее активные корреляционные связи в этой системе. Слабая значимая взаимосвязь данного компонента выявлена только с одним из параметров психического состояния – поведением (r= 0,244). Это может указывать на то, что существует разрыв между осознаванием ситуации выпускных экзаменов и актуальным переживанием.

Рассмотрим корреляционные связи психических состояний и переживания ситуации выпускных экзаменов с характеристиками экзистенциальных структур личности старшеклассников (таблица 2)

Таблица 2

Корреляционные взаимосвязи характеристик параметров психических состояний и компонентов переживания старшеклассников в ситуации подготовки к ЕГЭ с показателями характеристик экзистенциальной исполненности

	Самодистанцирование	Самотрансцендентные	Свобода	Ответственность	Персональность	Экзистенция	Общий показатель
Переживания	—	,436**	,384**	,429**	,316**	,425**	,400**
Психические процессы	—	,502**	,404**	,454**	,410**	,449**	,450**
Физиологические реакции	—	,466**	,411**	,347**	,35**	,389**	,393**
Поведение	,242*	,627**	,503**	,507**	,513**	,531**	,547**
Переживание как целое	—	—	,234*	—	—	,225*	—

	Само-дистанци-рование	Само-трансцен-дентные	Сво-бода	Ответ-ствен-ность	Персо-наль-ность	Экзи-стенция	Общий пока-затель
Телесный компонент	—	—	—	—	—	—	—
Эмоциональ-ный компонент	—	,308*	,253*	,281*	,235*	,274*	,271*
Когнитивный компонент	—	—	—	—	—	—	—

Из таблицы 2 видно, что все показатели шкалы жизненной экзистенции, кроме самодистанцирования (SD), показали активные значимые корреляционные связи с параметрами психического состояния. Это указывает но то, что более высокая экзистенциальная реализованность личности проявляющаяся в осознанности, ответственности, готовности принимать решения и действовать способствует тому, что выпускник будет испытывать психические состояния повышенной интенсивности и положительной модальности. Следует отметить, что один из показателей экзистенциальной исполненности «Самодистанцирование (SD)» не выявил значимых корреляционных связей с параметрами психического состояния (выявлена лишь слабая взаимосвязь с поведением: r= 0,242). Это может говорить о том, что способность человека внутренне отойти на дистанцию по отношению к себе, своим эмоциям и желаниям не влияет на характер психического состояния в исследуемой ситуации.

Наиболее интересным является то, что корреляционная активность между параметрами экзистенциальной исполненности и компонентами переживания значительно уменьшается, относительно корреляционной активности с параметрами психического состояния. Как отмечалось ранее, в процессе переживания и рефлексии какого-либо впечатления, происходит развитие структур сознания [4]; параметры шкалы жизненной экзистенции, в свою очередь, отражают экзистенциальные структуры личности, сформированность которых указывает на способность справляться с самим собой и с миром, осознавать свои желания, принимать решения, предпринимать действия и др [3]. Следовательно, слабая взаимосвязь характеристик экзистенциальной исполненности с компонентами переживания позволяет сделать вывод о том, что ситуация выпускных экзаменов, как рефлексируемое впечатление, не создает условий для саморазвития сознания и личности старшеклассников и само по себе не является развивающим для их внутреннего мира.

Выводы. Исследование показало, что существуют статистически значимые корреляционнные взаимосвязи между параметрами психических состояний, компонентами переживания. При анализе корреляционных связей выявился когнитивный феномен, заключающийся в том,

что когнитивный компонент переживания не участвует в корреляционных связях, что указывает на разрыв осознавания и актуального переживания ситуации подготовки к ЕГЭ.

Анализ взаимосвязей параметров психического состояния и характеристик экзистенциальной исполненности старшеклассников выявил корреляционные взаимосвязи высокой значимости всех параметров, однако, наблюдается значительное уменьшение корреляционной активности между характеристиками экзистенциальных структур личности и компонентами переживания ситуации выпускных экзаменов. Данный результат является основным в понимании роли ЕГЭ в актуализации саморазвития структур сознания выпускников и указывает на то, что ситуация выпускных экзаменов не является развивающей для старшеклассников и не обусловливает формирование необходимого опыта для становления на путь профессионального развития.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, – 2019. – 281 с.
2. Кривцова С.В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер //Экзистенциальный анализ. Бюллетень. – 2009. – Т. 1. – С. 141–170.
3. Прохоров А.О. Психология состояний: Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. / Под ред. А.О. Прохорова. – М.: Когито-Центр, 2023. – 551 с (Университетское психологическое образование)
4. Фахрутдинова, Л.Р. Особенности структурной организации переживания учебной деятельности российских и латиноамериканских студентов в российских вузах / Л.Р. Фахрутдинова, Т.Н. Сабиров, Г.Г.И. Вега // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 3. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/71PSMN324.pdf

The relationship of mental States and experiences of senior pupils in the situation of preparation for the final exams

Khabibullina A.D.
Master's student
Kazan Federal University (KFU), Kazan, Russian Federation
e-mail: alsy.damirovna@mail.ru

Keywords: perezhivanie (experience), mental state, senior schoolchildren, existential personality structure, educational activity

«Бессознательное есть потенциально-сознательное»: современный ракурс идеи Л.С.Выготского

Харитонов И.Ю.
Аспирант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0213-4300
e-mail: kharitonoviy@mgppu.ru

Проблемой исследования является положение о том, что в современном образовании, ориентированном на развитие творческого потенциала, особое значение приобретает идея Л.С. Выготского о бессознательном как «потенциально-сознательном» [1]. Согласно этой идее, бессознательное не противостоит сознанию, а является его генетическим резервом, способным актуализироваться в познавательной деятельности. Применительно к обучению это означает, что еще до начала решения творческой задачи у учащегося имеется априорная установка – неосознаваемая готовность, которая во многом определяет характер и успешность последующего мышления. Однако в педагогической практике этот «скрытый» пласт регуляции часто остается без внимания. Возникает вопрос: как личностные ресурсы учащегося – интуитивный стиль и творческая Я-концепция связаны с априорной оценкой предстоящего интеллектуального события? Ответ на него позволит приблизиться к пониманию того, как «потенциально-сознательное» участвует в регуляции творческого мышления на самом раннем, прогностическом этапе.

Научная новизна выражена в том, что впервые в контексте образовательной проблематики и с опорой на идею Выготского о «потенциально-сознательном» эмпирически выявлена структура связей между компонентами априорной установкой на творческую задачу, интуитивным стилем и компонентами творческой Я-концепции учащихся. Показано, что эмоционально-мотивационный и когнитивный компоненты установки имеют различные личностные основания: первый связан с интуицией, второй – с устойчивой творческой идентичностью.

Настоящее исследование выполнено в психосемантической парадигме, где бессознательное рассматривается как «нижележащие уровни сознания, характеризующиеся меньшей расчлененностью и рефлексивностью», и при этом доступные для объективации через субъективные семантические пространства [2]. Экспериментальная процедура включала три серии решения творческих задач. В каждой серии до ознакомления с заданием проводился прогностический замер с помощью

авторского семантического дифференциала. Факторизация шкал позволила выделить два интегральных показателя априорной установки: «эмоционально-мотивационную привлекательность события» и «структурную ясность и творческий потенциал события» [4]. Личностные особенности диагностировались с помощью шкал интуитивного стиля Т.В. Корниловой (интуитивная способность, использование интуиции) и шкал творческой Я-концепции М. Карвовски (творческая самоэффективность и творческая идентичность [5]). В исследовании приняли участие 82 студента в возрасте от 18 до 22 лет. **Основные результаты представлены на корреляционной плеяде (см. рисунок 1).**



Рис. 1. Корреляционная плеяда взаимосвязей компонентов установки, творческой самоэффективности и интуитивного стиля

Корреляционный анализ показал, что эмоционально-мотивационная привлекательность события значимо положительно связана как с интуитивным стилем ($r = 0,30–0,34$; $p < 0,05$), так и с компонентами творческой Я-концепции ($r = 0,36–0,49$; $p < 0,01$), причем наиболее сильная связь обнаружена с творческой идентичностью. В то же время структурная ясность и творческий потенциал события не коррелирует с показателями интуиции ($p > 0,05$), но обнаруживает устойчивые связи с творческой самоэффективностью и идентичностью ($r = 0,38–0,49$; $p < 0,01$). Таким образом, эмоциональное предвосхищение задачи как «интересной» и «мотивирующей» опирается в том числе на интуитивное «чутье», тогда как восприятие ее как понятной и творчески насыщенной требует иной опоры – сформированной веры в собственный творческий потенциал и ценности творчества как части личности.

Полученные данные хорошо интерпретируются в логике «потенциально-сознательного». Бессознательная готовность к творческому акту обнаруживает себя в двух относительно автономных пластах. *Первый пласт* (связанный с эмоционально-мотивационной привлекательностью события) отражает динамический, процессуальный аспект бессознательного: интуитивный стиль, коррелирующий

с эмоционально-мотивационной привлекательностью, можно рассматривать как проявление того «побочного продукта» (по Я.А. Пономарёву [3]), который формируется в ходе накопленного опыта решения творческих задач и создает неосознаваемую предуготованность к определенному типу реагирования еще до осознания новой задачи. Иными словами, прошлый интуитивный опыт «запускает» априорную установку. *Второй пласт* (связанный со структурной ясностью и творческим потенциалом события) представляет более устойчивый, «кристаллизованный» слой потенциально-сознательного: творческая идентичность и самоэффективность обеспечивают саму возможность увидеть в неведомой задаче творческий потенциал, и эта способность не сводится к интуиции, а опирается на самосознание и ценностные ориентации. Для образовательной практики это означает, что развитие интуиции может повышать вовлеченность учащихся, а формирование устойчивой творческой идентичности – способствовать более уверенному и осмысленному восприятию проблемных ситуаций.

Заключение. Исследование демонстрирует продуктивность применения идеи Л.С. Выготского о «потенциально-сознательном» в анализе априорных установок в образовательном контексте. Выявленная дифференциация личностных коррелятов эмоционально-мотивационного и когнитивного компонентов установки указывает на необходимость комплексного подхода к развитию творческого мышления учащихся, учитывающего как интуитивные, так и ценностно-идентификационные аспекты. Дальнейшие исследования в этом направлении могут быть связаны с изучением динамической коррекции установок в процессе решения задач и их роли в образовательных достижениях.

Литература

1. Выготский Л.С. Психика, сознание, бессознательное // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. – М.: Педагогика, 1982. – С. 132–148.
2. Петренко В.Ф. К проблеме сознания и бессознательного в психосемантике / В.Ф. Петренко, О.В. Митина, А.П. Супрун // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18, № 4. – С. 930–943.
3. Пономарёв Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
4. Харитонов И.Ю. Психосемантика как метод изучения бессознательных установок в контексте решения комплексных задач / И.Ю. Харитонов, В.В. Селиванов // Психология и психотехника. – 2025. – № 3. – С. 195–206.
5. Delving into Creativity and Learning / M. Karwowski, D.M. Jankowska, A. Brzeski [et al.] // Creative Learning in Digital and Virtual Environments: Opportunities and Challenges of Technology-Enabled Learning and Creativity / ed. by V.P. Glăveanu, I.J. Ness, C. de Saint Laurent. – Abingdon: Routledge, 2020. – P. 7–29. – DOI: 10.4324/9781003094630-2.

“The Unconscious is Potentially Conscious”: Contemporary Perspectives on L.S. Vygotsky’s Ideas

Kharitonov I.Yu.
Postgraduate Student
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0213-4300
e-mail: kharitonoviy@mgppu.ru

Рефлексия как условие поиска и определения направлений разработки учебных заданий в системе проектной подготовки студентов

Черкес И.С.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: cherkes_ivan@mail.ru

Ключевые слова: рефлексия, учебное проектирование, поиск замысла, творческий блок, продуктивная позиция, художественное проектирование

Введение: проблема и актуальность

Значимой проблемой начального этапа проектной подготовки в художественном вузе является репродуктивная позиция студентов, т.е. стремление применить готовый алгоритм там, где требуется авторское отношение к проектной ситуации. Это противоречие порождает «творческий блок» при получении открытых заданий.

Корни этой проблемы лежат в самой организации традиционного «предметного» обучения. Такой подход, унаследованный от школы, дробит целостную профессиональную деятельность на сумму изолированных дисциплин, порождая формализм и вербализм. Студент оперирует знаками (терминами, приёмами) как самоцелью, а не как инструментами для раскрытия сути задачи, что «загораживает» от него реальность проектной ситуации. В результате мышление не тренируется в работе с имманентными противоречиями, а будущий художник оказывается не готов к научному анализу и художественному синтезу, вынужденности заказа и свободы авторства.

Таким образом, преодоление «творческого блока» требует перехода от «предметной» логики преподавания к «деятельностной». В этом контексте центральной задачей становится организация такой начальной фазы совместной деятельности, в которой рефлексивный анализ условий задачи станет ее естественным и необходимым механизмом.

Деятельностный подход рассматривает рефлексию как процесс осознания и преобразования оснований собственной деятельности, который изначально возникает в совместной, «интерпсихической» форме, и лишь затем интериоризируется, становясь внутренним ресурсом субъекта.

Ключевым для нашего исследования представляется разработка варианта конкретного методического инструмента для организации рефлексивного процесса. Этот инструмент направлен на организацию

условий для «распредмечивания» проектного задания, т.е. раскрытия за ним уникальной проблемной ситуации.

Цель, гипотеза и методология

Цель: выявить и обосновать психолого-педагогические условия, способствующие организации поиска разработки проектного задания.

Гипотеза: формирование психологических возможностей рефлексивного анализа условий проектного задания на начальном этапе освоения проектной деятельности выступает как условие повышения эффективности учебной деятельности.

Исследование проводилось в качественной парадигме на выборке из 8 студентов художественного вуза, испытывающих «творческий блок». Основной метод – индивидуальное занятие (1,5–2 ч.), включавшее четыре этапа: 1) входная диагностика; 2) рефлексивное самоопределение (вопросы о личностном смысле задачи); 3) деконструкция стереотипных гипотез и генерация идей-антиподов; 4) деятельная проверка гипотез через эскизы с фиксацией «побочных продуктов» и синтез замысла. Записи занятий были транскрибированы и подвергнуты контент-анализу.

Основные результаты и их обсуждение

Контент-анализ высказываний зафиксировал качественный сдвиг позиции участников. На входе доминировали маркеры репродуктивной позиции: «У меня ничего не получится», «Как это правильно сделать?» К завершению занятия появлялись маркеры продуктивной позиции: «Я хочу проверить, как работает этот принцип», «Сейчас не знаю – попробую исследовать».

Анализ последовательности набросков выявил общую закономерность: первоначальный, часто стереотипный замысел в процессе быстрого эскизирования подвергался существенной корректировке. Ключевую роль играли «побочные продукты» – неожиданные находки, возникавшие в ходе пробы. Именно они нередко становились ядром итогового замысла.

После совместной работы участники начинали самостоятельно формулировать рефлексивные вопросы: «Какая скрытая предпосылка заставляет меня избегать яркого цвета в интерьере?» Факт самостоятельной постановки подобных вопросов расценивается как индикатор активизации рефлексивного уровня мышления. Ряд участников описывал освоенные приёмы не как внешние указания, а как найденные совместно с педагогом способы работы с собственным мышлением – что свидетельствует о начале интериоризации инструмента.

Выводы и перспективы

Совместно организованный рефлексивный анализ условий задачи выступает условием перевода студента в продуктивную позицию и запуска авторского целеполагания. Ключевой механизм – воплощение рефлексии в последовательность совместных действий: остановка, проблематизация, предметная проверка. Этап материализации замысла в эскизе демонстрирует наибольший эффект: он преодолевает формализм и превращает «побочные продукты» в источник авторства. Тем самым методика представляет практическую модель перехода к деятельностной логике на стартовом этапе проектной подготовки.

Перспективы исследования: адаптация методики под групповую проектную работу; методическое усовершенствование типовых учебных заданий путём замены инструктивного подхода рефлексивным диалогом, который направляет студента к самостоятельному открытию способа действия и его проверке в изменённых условиях.

Литература

1. Давыдов В.В. и др. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности. – 1995.
2. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Педагогическая, психологическая и психотерапевтическая помощь в процессе преодоления учебных трудностей как содействие развитию ребенка //Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Т. 25. – № . 3. – С. 33–59.
3. Нечаев Н.Н. Проектное моделирование как творческая деятельность (психологические основы высшего архитектурного образования) // Докт. дис. – 1987.
4. Пономарев Я.А. и др. Исследование проблем психологии творчества. – 1983.
5. Рубцов В.В., Конокотин А.В., Рыжова И.Д. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в процессе учебных взаимодействий (к проблеме конструирования «зоны ближайшего развития» младших школьников) //психология творчества и одаренности. – 2021. – С. 237–240.

Reflection as a condition for searching and defining directions in the development of educational tasks in the system of project-based training

Cherkes I.S.
master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: cherkes_ivan@mail.ru

Keywords: reflection, educational design, concept search, creative block, productive position, artistic design

Специфика проявления эмоций в коммуникации у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и с задержкой психического развития: сравнительный анализ

Чеченина Е.Г.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: elena.chechenina@yandex.ru

Аннотация. В исследовании проведен сравнительный анализ естественных проявлений эмоций у детей с задержкой психического развития и с тяжелыми нарушениями речи. Гипотеза исследования: различия в проявлении эмоций в коммуникации у старших дошкольников с ТНР и ЗПР обусловлены различиями нарушений словесного опосредования эмоций. Исследование с помощью мимического теста К. Изарда, методик диагностики понимания эмоций (Е.И. Изотова), невербальной экспрессии эмоций и проявления эмпатических реакций (А.М. Щетинина) с группой старших дошкольников с ЗПР (n=29) и с ТНР (n=35) выявило отсутствие начимых различий между близкими компонентами (пониманием эмоционального контекста и вербальной репрезентацией эмоций), что указывает на системный характер дефицитов.

Ключевые слова: эмоционально-коммуникативная сфера, старшие дошкольники с ОВЗ, дифференциальная диагностика ТНР и ЗПР, внутренняя структура эмоциональной сферы, целостность дефицитов

В современном динамично развивающемся мире большое значение уделяется развитию адаптивности, креативности, концентрации и управлению вниманием, критическому мышлению, цифровой грамотности, способности к самообучению, физическому развитию. На проявление эмоций смотрят как на проявление слабости, на то, что не приветствуется. Как пишет Г. Крайг, «предполагается, что детям необходимо сдерживать проявления не только других отрицательных, а также и положительных эмоций: гнева и страдания, любви и радости, чувственности и сексуального любопытства. Большинство родителей хотят, чтобы их дети научились тому, что Клер Копп называет эмоциональной регуляцией – умению справляться со своими эмоциями социально приемлемыми способами». Это создает противоречие: формирование социальной приемлемости может подавлять естественную эмоциональную экспрессию, которая является фундаментом коммуникации. Особенно сложно это противоречие разрешается у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и с задержкой

психического развития, чья эмоциональная коммуникация уже имеет специфические особенности. Таким образом, актуальность нашего исследования заключается в необходимости научного анализа именно естественных, нерегламентированных проявлений эмоций у этих детей, чтобы понять их истинные коммуникативные возможности, которые часто скрываются за попытками «социальной приемлемости».

Теоретической основой исследования стали ключевые положения культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), согласно которым высшие эмоции формируются в процессе их опосредования словом (знаком) и включения в структуру социальной деятельности. Именно в дошкольном возрасте, как отмечал Л.С. Выготский, эмоции становятся осознанными и начинают подчиняться социальным нормам, а их развитие неразрывно связано с ведущей деятельностью – общением и игрой (Д.Б. Эльконин).

Данный подход позволил сформулировать ключевую гипотезу нашего исследования: различия в проявлении эмоций в коммуникации у старших дошкольников с ТНР и ЗПР обусловлены различиями нарушений словесного опосредования эмоций. В то время как теория Джеймса-Ланге и современные исследования эмоционального интеллекта (П. Саловей, К. Изард) обосновывают важность невербального компонента и распознавания эмоций, наш фокус направлен на анализ того, как дефицит вербального звена (при ТНР) или нарушения в смыслообразовании (при ЗПР) искажают целостный процесс проявления эмоций в коммуникации.

Для эффективного развития детей с особыми образовательными потребностями в системе дошкольного образования наблюдается недостаточная разработанность дифференцированных подходов к развитию обучающихся с особыми возможностями здоровья в процессе коррекционно – развивающей работы. Старшие дошкольники с тяжелыми нарушениями речи и с задержкой психического развития часто попадают в группы комбинированной направленности, где коррекционная работа строится на общих принципах. Однако их коммуникативные барьеры имеют разную психологическую основу. Отсутствие чётких критериев для различения их эмоционально – коммуникативных особенностей приводит к снижению эффективности педагогических и психологических вмешательств. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена потребностью в конкретных методических ориентирах, позволяющих специалистам точнее выстраивать индивидуальные коррекционные пути для каждой категории детей, что напрямую влияет на их готовность к интеграции в школьную среду и социальную адаптацию.

Научная новизна исследования заключается в проведении целенаправленного сравнительного анализа особенностей проявления эмоций

в коммуникации у двух различных нозологических групп старших дошкольников – с тяжелыми нарушениями речи и с задержкой психического развития. В отличие от большинства работ, где эти группы изучаются изолированно или обобщённо в рамках «дети с ОВЗ», в данном исследовании впервые на эмпирическом уровне выявлены и систематизированы качественные различия в структуре их эмоционально-коммуникативных дефицитов: у детей с тяжелыми нарушениями речи – на уровне вербальной репрезентации эмоций при относительной сохранности невербальной экспрессии; у детей с задержкой психического развития – на уровне понимания эмоционального контекста и адекватности общей реакции.

Целью нашей работы было проведение сравнительного анализа качественных различий в эмоционально – коммуникативной сфере у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и с задержкой психического развития.

Для достижения поставленной цели и доказательства гипотез был использован комплексный диагностический подход, направленный на оценку трех ключевых аспектов эмоциональной коммуникации:

1. Наблюдаемые невербальные проявления и эмпатические реакции – оценивались с помощью «Карты наблюдений» (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова) и методики «Характер проявления эмпатических реакций» (А.М. Щетинина). Это позволило зафиксировать живую, спонтанную экспрессию детей в естественном взаимодействии.
2. Понимание эмоционального контекста – исследовалось с помощью методики «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» (Е.И. Изотова). Данная методика давала возможность оценить способность ребенка «считывать» эмоцию из социальной ситуации.
3. Вербальная идентификация и дифференциация базовых эмоций – изучалась с помощью стандартизированного «Мимического теста» (К. Изард), где требовалось точно назвать эмоцию, изображенную на фотографии.

Таблица 1

Сравнительный анализ уровня развития эмоционально – коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и с задержкой психического развития (ЗПР).

Методика исследования	Нозология	Количество детей	Среднее (М)	Ст.откл. (SD)
Вербальная репрезентация эмоций (Методика «Мимический тест» К. Изард)	ТНР	35	7,37	1,93
	ЗПР	29	3,03	2,37

Методика исследования	Нозология	Количество детей	Среднее (M)	Ст.откл. (SD)
Диагностика эмоционального контекста (Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» Е.И. Изотовой)	ТНР	35	7,49	0,95
	ЗПР	29	3,21	1,47
Невербальная экспрессия (Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова)	ТНР	35	7,91	1,48
	ЗПР	29	5,24	1,84
Проявление эмпатических реакций (Методика «Характер проявления эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина)	ТНР	35	8,20	1,62
	ЗПР	29	4,59	1,62

Анализ полученных данных (Таблица 1) демонстрирует статистически выраженное превосходство показателей эмоционально-коммуникативной сферы у детей с ТНР по сравнению с группой ЗПР по всем диагностическим блокам. Наиболее значимый разрыв зафиксирован в сфере вербальной репрезентации эмоций (7,37 против 3,03) и понимания эмоционального контекста (7,49 против 3,21). Полученные результаты позволяют предположить, что при ЗПР эмоциональные трудности носят более генерализованный характер, охватывая как когнитивные аспекты обработки эмоций (понимание), так и коммуникативные (экспрессия), в то время как при ТНР эмоциональная сфера сохраняет большую функциональность, несмотря на первичный речевой дефект. Речевой дефект при ТНР не является синонимом нарушения эмоционального интеллекта, в то время как психическое развитие при ЗПР предполагает глобальное снижение познавательных процессов, которые напрямую влияют и на понимание эмоций.

Результаты сравнения средних с помощью t-критерия для независимых выборок позволяют заключить, что внутренняя структура эмоционально-коммуникативной сферы у детей с нарушениями

развития (ТНР и ЗПР) является целостной и несбалансированной. Отсутствие статистически значимых различий между близкими компонентами (например, между пониманием эмоционального контекста и их вербальной репрезентацией) указывает на системный характер дефицитов: трудности носят тотальный характер и затрагивают смежные аспекты эмоционально – коммуникативной сферы. Это подтверждает необходимость комплексного, а не избирательного подхода в коррекционной работе, направленного на параллельное развитие всех уровней организации эмоционального развития.

Литература

1. Выготский, Л.С. Учение об эмоциях // Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1984. – Т. 6. – С. 91–318. – ISBN 5-7155-0026-X (т. 6).
2. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: [учебное пособие] / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – Москва: Академия, 2004. – С. 206–210 – (Высшее профессиональное образование). – ISBN 5-7695-1708-6.
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – С. 370–371 – ISBN 5-94723-187-4.
4. Щетинина, А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека / А.М. Щетинина // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 60–66. – ISSN 0042–8841.
5. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: учеб.-метод. пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – С. 49–50. – ISBN 5-89896-097-9.

Specificity of Emotional Manifestations in Communication among Senior Preschoolers with Severe Speech Impairments and Mental Development Delay: A Comparative Analysis

Chechenina E.G.
Master's Student
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: elena.chechenina@yandex.ru

Abstract. The study conducted a comparative analysis of the natural manifestations of emotions in children with delayed mental development (DMD) and severe speech disorders (SSD). The hypothesis of the study: differences in the expression of emotions in communication among older preschoolers with SSD and DMD are due to differences in violations of verbal mediation of emotions. A study using the facial expression test.

Izard, diagnostic techniques for understanding emotions (E.I. Izotova), non-verbal expression of emotions and manifestation of empathic reactions (A.M. Shchetinina) with a group of older preschoolers with DMD (n=29) and with SSD (n=35) revealed the absence of significant differences between similar components (understanding the emotional context and verbal representation of emotions), which indicates the systemic nature of deficits.

Keywords: emotional-communicative sphere, senior preschoolers with disabilities, differential diagnosis of SLI (Severe Speech Impairments) and DD (Developmental Delay), internal structure of the emotional sphere, integrity of deficits

Психолого-педагогические основы применения цифровых инструментов в различных образовательных средах

Шершнева О.С.
аспирант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: shershnevaos@yandex.ru

Ключевые слова: образовательная среда, традиционное обучение, развивающее обучение, теория учебной деятельности, цифровые инструменты, искусственный интеллект в образовании, педагогическая психология

Современный этап цифровой трансформации образования характеризуется интенсивным внедрением технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) в различные сегменты образовательной практики. Данный процесс сопровождается нарастанием противоречия между универсальным подходом к разработке и внедрению цифровых решений, доминирующим в индустрии образовательных технологий, и многообразием психолого-педагогических моделей, реализуемых в реальной образовательной деятельности. Как подчёркивают исследователи, проектирование и экспертиза образовательной среды должны опираться на анализ тех типов совместной деятельности и общения, которые лежат в основе образовательных процессов и определяют их развивающий потенциал.

В педагогической психологии и дидактике традиционно выделяются две фундаментально различные парадигмы организации обучения: традиционная (объяснительно-иллюстративная, знаниево-ориентированная, репродуктивная) и развивающая (деятельностно-ориентированная, продуктивная, базирующаяся на теоретических положениях культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [1] и теории учебной деятельности В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина) [2; 3; 5]. Данные парадигмы не являются взаимоисключающими в конкретной образовательной практике, однако их целевые установки, операциональный состав и критерии эффективности принципиально различны.

Цель настоящей работы заключается в сравнении традиционной и развивающей образовательных сред критериям, значимым для определения требований к цифровым инструментам, и обосновании на этой основе необходимости дифференцированного подхода к проектированию и применению ИИ-систем в образовательном процессе.

Сравнительный анализ традиционной и развивающей образовательных сред

В рамках предпринятого теоретического анализа выделены четыре ключевых критерия, позволяющих осуществить содержательное сопоставление рассматриваемых образовательных сред. Результаты сравнительного анализа представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ традиционной и развивающей образовательных сред по критериям, значимым для дифференциации цифровых инструментов

Критерий сравнения	Традиционная (знаниево-ориентированная) образовательная среда	Развивающая (деятельностно-ориентированная) образовательная среда
Целевые ориентации	Трансляция и усвоение системы предметных знаний, умений, навыков. Репродукция эталонного содержания. Успешность = точность воспроизведения образца.	Формирование теоретического мышления, познавательных способностей, рефлексии, метапредметных компетенций. Знание – средство развития субъекта деятельности.
Типология учебных задач	Алгоритмизированные задачи с единственным верным решением и фиксированным способом действия. Акцент на тренинг и применение образца.	Открытые, проблемные, исследовательские задачи. Поиск общего способа действия. Выдвижение гипотез, моделирование, аргументация.
Функционально-ролевая позиция педагога	Транслятор знаний, носитель образца, контролирующая инстанция. Объяснение, демонстрация, проверка соответствия эталону.	Организатор учебно-исследовательской деятельности, наставник. Создание ситуаций познавательного затруднения, организация совместного поиска, инициирование рефлексии.
Характер взаимодействия	Субъект-объектная модель «учитель – ученик». Межличностная коммуникация обучающихся не является необходимым дидактическим ресурсом.	Субъект-субъектное взаимодействие, учебное сотрудничество (учитель – ученик, ученик – ученик). Диалог, дискуссия, коллективно-распределенная деятельность как механизмы развития.

Дифференциация цифровых инструментов: проблема универсальных решений

Проведенный анализ позволяет зафиксировать принципиальное расхождение в системных требованиях к цифровым средствам обучения, обусловленное спецификой образовательных сред. В Таблице 2 представлена дифференциация цифровых инструментов и ИИ-систем в соответствии с их релевантностью каждой из рассматриваемых образовательных сред.

Таблица 2

Дифференциация цифровых инструментов и ИИ-систем в зависимости от типа образовательной среды

Класс цифровых инструментов / ИИ-систем	Релевантность традиционной среде	Релевантность развивающей среде	Обоснование дифференциации
Адаптивные тренажерные системы (индивидуализация темпа отработки навыков)	Высокая	Низкая	Ориентированы на закрытые алгоритмизированные задачи и репродукцию. В развивающей среде не обеспечивают поисковую деятельность и рефлексию.
Системы автоматизированного контроля (закрытые тестовые форматы)	Высокая	Низкая	Фиксируют наличие/отсутствие эталонного знания, не диагностируют сформированность способа действия и метапредметные результаты.
LMS-платформы с мониторингом усвоения контента	Высокая	Средняя	Эффективны для контроля стандартизированного содержания. В развивающей среде требуют существенной доработки для фиксации процессуальных характеристик.
Инструменты персонализации темпа и последовательности	Высокая	Низкая	Обеспечивают вариативность маршрута в пределах единой программы, не поддерживают индивидуальные образовательные траектории.
Среды совместного проектирования и моделирования (цифровые лаборатории, виртуальные конструкторы)	Низкая	Высокая	Требуют развитых навыков кооперации и исследовательской деятельности. В традиционной среде избыточны и не вписываются в рутины.

Класс цифровых инструментов / ИИ-систем	Релевантность традиционной среде	Релевантность развивающей среде	Обоснование дифференциации
Инструменты фиксации и визуализации рефлексии (цифровые портфолио, карты познавательного роста)	Низкая	Высокая	Ориентированы на качественный анализ процесса учения, что не является приоритетом традиционного обучения.
ИИ-ассистенты поддержки дискуссии (выявление противоречий, генерация проблемных ситуаций)	Низкая	Высокая	Функционал направлен на провоцирование познавательного затруднения, что противоречит установке на трансляцию готового знания.
Диагностические комплексы метапредметных УУД	Низкая	Высокая	Оценивают планирование, прогнозирование, оценку, коммуникацию, кооперацию – результаты, не являющиеся приоритетными в традиционной парадигме.
Интеллектуальные репетиторы (предъявление эталонного решения, подсказки)	Высокая	Средняя	Эффективны при отработке алгоритмов. В развивающей среде могут использоваться ограниченно как вспомогательный инструмент.
Платформы совместного редактирования и коллаборации (Яндекс. Документы и аналоги)	Средняя	Высокая	В традиционной среде используются как техническое средство. В развивающей – как инструмент организации совместной деятельности.

Обсуждение результатов

Представленный в Таблице 2 анализ демонстрирует, что стратегия «одно решение для всех» в контексте выявленных различий представляется теоретически несостоятельной. Универсальная платформа, ориентированная на контроль репродуктивного усвоения, при переносе в развивающую среду начинает подавлять инициативность, вариативность и кооперацию. Напротив, сложный инструмент для коллективного проектирования, внедренный в традиционную образовательную среду, оказывается избыточным по своему функционалу и не вписывается в существующие рутины учебной работы.

Особого внимания заслуживает тот факт, что отдельные категории инструментов (например, платформы совместного редактирования или интеллектуальные репетиторы) могут иметь контекстуально обусловленную релевантность: их дидактический потенциал раскрывается существенно по-разному в зависимости от того, в какую педагогическую систему они встроены и с какими целями применяются.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что базовые психолого-педагогические модели организации обучения (традиционная и развивающая) детерминируют различные, во многом несовпадающие, системные требования к цифровым компонентам образовательной среды. Педагогическая психодиагностика цифровых сред и проектирование интеллектуальных систем обучения должны исходить из необходимости стратегической дифференциации технологических решений.

Выбор, адаптация и разработка цифровых инструментов, включая ИИ-системы, должны быть сознательно соотнесены с целевыми установками, типом доминирующих учебных задач, ролевой позицией педагога и характером учебного взаимодействия, принятыми в конкретной образовательной модели. Только в этом случае технология перестает быть внешней по отношению к педагогическому процессу надстройкой и становится органичным элементом, усиливающим дидактический потенциал реализуемой модели обучения.

Дальнейшие исследования в данной области целесообразно направить на эмпирическую верификацию эффективности предлагаемого критериального подхода, а также на разработку методик психодиагностики образовательных сред для последующего подбора релевантных цифровых инструментов.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2019. – 431 с.; 24. – (Мастера психологии); ISBN 978-5-4461-1109-1.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с. – ISBN 5-89404-001-9.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл: Академия, 2005. – 352 с. – ISBN 5-89357-153-3.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: (проблемы возраст. и пед. психологии) / Д.Б. Эльконин. – Москва: Междунар. пед. акад., 1995. – 224 с. – ISBN 5-87977-022-2.

Psychological and pedagogical foundations of the application of digital tools in various educational environments

Shershneva O.S.
PhD student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: shershnevaos@yandex.ru

Keywords: educational environment, traditional learning, developmental learning, theory of learning activity, digital tools, artificial intelligence in education, educational psychology

ЧАСТЬ 7.
ДОКАЗАТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ И ПРОДВИЖЕНИИ ТЕХНОЛОГИЙ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА

Влияние социальной занятости в мастерских на благополучие молодых людей с ментальной инвалидностью

Александриенко А.С.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: lis.anas@mail.ru

Гарифулина Э.Ш.
кандидат социологических наук, доцент кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4306-3899
e-mail: garifulinaes@yandex.ru

Ключевые слова: благополучие, социальная занятость, молодые взрослые с ментальной инвалидностью, «голос ребенка»

Поддержка семей, обеспечение благополучия детей является одним из основных национальных приоритетов России, отраженным в Конституции Российской Федерации. Особое внимание уделяется поддержке семье, воспитывающих детей и молодых взрослых с инвалидностью.

Переход от детства к взрослой жизни является одним из наиболее уязвимых этапов для молодых взрослых с ментальной инвалидностью. В этот период часто усиливаются риски разрыва привычных систем поддержки, возникают сложности с социализацией, зависимости от семьи и учреждений, сталкиваются со стигматизацией и социальной изоляцией. Эти факторы влияют на благополучие и ограничивают возможности участия в образовании, труде и общественной жизни.

С середины XX века в международном правовом поле активно утверждаются принципы равенства возможностей для людей с инвалидностью, подразумевающие их право на образование, труд, участие

в общественной жизни и достойный уровень жизни. Принятие Конвенции ООН о правах инвалидов в 2006 году обозначило качественный поворот от медицинской к социально-правовой модели инвалидности, закрепив право людей с инвалидностью на труд и занятость в инклюзивной среде, а также на меры поддержки, обеспечивающие реализацию этих прав в реальной практике.

Молодые взрослые с ментальной инвалидностью, находящиеся на границе детского и взрослого возраста, особо выделяются в уязвимую категорию. Для них переход к совершеннолетию означает утрату статуса «ребенка-инвалида» и включение в общую систему поддержки для взрослых. В этот момент прекращается значительная часть адресной поддержки семье, завершается образовательный маршрут, исчезает привычная инфраструктура школы или детского учреждения, а доступ к сопровождаемому проживанию и труду зачастую ограничивается пилотными и локальными проектами.

Изучением вопросов благополучия детей и молодых взрослых, разработкой индексов детского благополучия, использования доказательного подхода с учетом мнения ребенка и молодого взрослого, формирования личности в ходе овладения культурно-историческим наследием занимались такие авторы как Арчакова Т.О., Выготский Л.С., Гарифулина Э.Ш, Динер Э., Илларионова И.Э., Леонтьев А.Н., Лубовский В.И, Меркуль И.А., Обухова Л.Ф., Ослон В.Н., Прокопьева Л.М., Рифф К., Рубцов В.В., Семья Г.В, Форд К.

В последнее время тема благополучия все чаще становится предметом исследований и применения в разных областях. В этих условиях особое значение приобретают формы социальной и трудовой занятости, ориентированные на молодых взрослых с ментальной инвалидностью. Социальная занятость рассматривается в российском правовом поле как «форма профессиональной реабилитации, при которой инвалиды с выраженными ограничениями трудоспособности, не занятые в соответствии с законодательством о занятости, вовлекаются в посильные виды деятельности в специально организованных мастерских и центрах дневной занятости. Такая деятельность включает в «том числе и услуги, направленные на обучение инвалида элементарным навыкам и умениям, необходимым для выполнения подобранного вида деятельности, нормам и правилам взаимоотношений, социального взаимодействия участников социальной занятости, формирование мотивации к участию в труде (Приводится по: п. 6 Приказа Минтруда России от 28.07.2023 N 605н «Об утверждении примерного порядка организации социальной занятости инвалидов»).

Социальная занятость выступает важнейшим ресурсом социализации и возможностью для последующего трудоустройства молодых

взрослых с ментальной инвалидностью. Участие в посильной деятельности позволяет человеку с инвалидностью перестать воспринимать себя как «неполноценного», ощутить себя нужным, полезным и полноправным членом общества, обрести чувство собственной значимости и уверенности в завтрашнем дне.

Несмотря на значимость социальной и трудовой занятости молодых людей с инвалидностью, исследований по этой тематике по-прежнему недостаточно.

Цель исследования: проанализировать влияние социальной занятости в мастерских на благополучие молодых взрослых с ментальной инвалидностью (14–35 лет).

Объект исследования: благополучие молодых взрослых с ментальной инвалидностью.

Предмет исследования: влияние социальной занятости в мастерских на благополучие молодых взрослых с ментальной инвалидностью (14–35 лет).

Задачи исследования:

1. Выделить и описать концептуальные подходы к исследованию благополучия молодых взрослых с ментальной инвалидностью.
2. Рассмотреть социальную занятость молодых взрослых с ментальной инвалидностью в мастерских и сравнить ее влияние на посещающих мастерские менее и более 6 месяцев.
3. Определить факторы социальной занятости, способствующие повышению благополучия молодых взрослых с ментальной инвалидностью (14–35 лет).

Гипотезы исследования:

1. Посещение мастерских молодыми взрослыми с ментальной инвалидностью влияет на показатели их благополучия.
2. Существует зависимость между включенностью молодых взрослых с ментальной инвалидностью в систему социальной занятости в мастерских и повышением уровня благополучия посещающих мастерские и центры дневной занятности более 6 месяцев и менее 6 месяцев.

Существенной проблемой является и то, что молодые люди с инвалидностью, особенно с ментальной, часто лишены права «голоса» в принятии решений по вопросам, касающимся качества их жизни, благополучия: их опыт и оценка происходящего нередко подменяются позициями родителей, опекунов, специалистов социальных служб и стационарных учреждений. Сложна и «доказательность» при оценке форм жизнеустройства инвалидов, не способных вести самостоятельный образ жизни без помощи других лиц, выбор и оценка требуют соотнесения точек зрения самих молодых людей с ментальной инвалидностью,

их близких, специалистов. Это соответствует принципам доказательного подхода, но сложно в реализации, дружественных инструментов для сбора обратной связи от молодых взрослых с ментальной инвалидностью, адаптированных под ясный язык недостаточно. Это связано с необходимостью упрощения коммуникации, учета индивидуальных потребностей и обеспечения доступности информации.

Российская наука располагает ограниченным количеством качественных исследований, ориентированных на прямое изучение субъективного благополучия и жизненных смыслов молодых взрослых с ментальной инвалидностью, включенных в программы социальной занятости с учетом мнения ребенка и молодого взрослого, в т.ч. с ментальной инвалидностью. При этом отсутствуют стандартизированные инструменты оценки эффективности мастерских и перехода к открытой занятости именно для этой целевой группы, а существующие работы чаще описывают барьеры (дискриминация, недостаток сопровождения, институциональные ограничения), но реже предлагают комплексные модели интеграции и доказательные критерии успешности программ. Подход к созданию условий для активной социальной и трудовой адаптации с учетом мнения каждого человека, независимо от его нозологии, соответствует современным мировым стандартам в области прав людей с инвалидностью, которые формулируются как принцип «ничто для нас без нас».

Исследование оценивает влияние социальной занятости в мастерских на благополучие молодых взрослых с ментальной инвалидностью с учетом их «голоса», сравнивая группы по стажу участия (менее и более 6 месяцев).

Эмпирическая часть исследования проведена на базе трех московских мастерских с учетом следующей выборки: молодые взрослые с инвалидностью I–III группы, проживающие в семьях, посещающие мастерские менее и более 6 месяцев; родители/законные представители, воспитывающие молодых взрослых с ментальной инвалидностью в возрасте от 14 до 35 лет и посещающие мастерские менее и более 6 месяцев; специалисты (мастера, тьюторы, преподаватели, психологи и др.) мастерских, которые посещают молодые взрослые в возрасте от 14 до 35 лет с ментальной инвалидностью менее и более 6 месяцев.

Эмпирические методы включают: групповое интервьюирование, фокус-группы, анализ документов мастерских, шкалы психологического благополучия К. Рифф (адаптированная версия). При сборе эмпирических данных соблюдался Этический кодекс, регулирующий участие детей в оценочных исследованиях: ненанесение вреда, добровольность участия, конфиденциальность, безоценочная позиция, ориентация на субъектно-субъектное взаимодействие.

На основе данных исследования, можно сделать вывод о том, что участие молодых взрослых с ментальной инвалидностью в социальной занятости связано с улучшением эмоционального состояния, ростом чувства собственной значимости, расширением круга социальных контактов и снижением нагрузки на семьи, воспитывающих молодых людей с ментальной инвалидностью. Социальная занятость в мастерских повышает благополучие за счет роста самостоятельности, коммуникативных компетенций и чувства значимости; зависимость уровня благополучия от стажа посещения подтверждена. Участие молодых взрослых в социальной занятости в мастерских снижает стигматизацию и нагрузку на семьи, способствует переходу к открытой занятости на рынке труда.

Литература

1. Арчакова Т.О., Гарифулина Э.Ш. Участие детей в России: теоретическое осмысление и развитие практики // Социальные науки и детство. 2020. Т. 1, № 1. С. 68–87. DOI: 10.17759/ssc.2020010106
2. Жгенти И.В., Стукалова О.В. Практики оценки благополучия детей-инвалидов и молодых инвалидов: опыт работы Центра дневной занятости «Дом под солнцем» [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2023. Т. 4, № 4. С. 31–38. DOI: 10.17759/ssc.2023040402. URL: https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2023_n4/Zhgenti_Stukalova (дата обращения: 10.04.2025).
3. Заблоцкис, Е.Ю. Осуществление права на труд недееспособными и ограниченными в дееспособности гражданами / Е.Ю. Заблоцкис – М.: Теревинф, 2025. – 56 с. – ISBN 978-5-4212-0805-1.
4. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Ценность каждого: системный подход к сопровождению семьи» (12–13 марта 2026 г., Москва).-М.: АНО «РЦ «Обычное дело», 2026.-с.206 ISBN 978-5-6055037-0-5 [Электронный ресурс] // URL: https://centervnl.ru/uploads/12032026_130511_701_7103_Sbornik_statei.pdf (дата обращения: 12.03.2026).

The impact of social employment in workshops on the well-being of young people with mental disabilities

Aleksandrienko A.S.
Master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: lis.anas@mail.ru

Garifulina E.S.
Candidate of Sociological Sciences
Associate Professor of the Department of Legal Psychology and Law at the Faculty of Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4306-3899
e-mail: garifulinaes@yandex.ru

Keywords: well-being, social employment, young adults with mental disabilities, child's voice

Психология вины и совести в ресоциализации воспитанников СУВУ: основы применения восстановительного подхода

Богатина А.А.
студент магистратуры
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: anastasiya150383@mail.ru

Ключевые слова: вина, совесть, ответственность, ресоциализация, восстановительный подход, специальные учебно-воспитательные учреждения (СУВУ), принятие ответственности

Научная новизна заключается в теоретическом обосновании применения восстановительного подхода в условиях СУВУ с учётом его специфики (изоляция, регламентированный режим, удалённость от семьи и потерпевших); выделении и структурировании направлений комплексной программы: «Круг сообщества», «Семейная конференция» и «Программа принятия ответственности»; уточнении различения формального признания вины и внутреннего принятия ответственности как ключевых мишеней восстановительной работы с воспитанниками СУВУ.

Проблема. Как показано в проведенном теоретическом исследовании, основное противоречие ресоциализации в СУВУ заключается в том, что высокая эффективность дисциплинарных и воспитательных мер в условиях изоляции зачастую нивелируется после возвращения подростка в прежнюю неблагополучную среду. Традиционная модель воспитания, ориентированная на внешний контроль за поведением воспитанника, часто не формирует внутреннего, осознанного принятия ответственности за свои поступки. При этом, как отмечает М.Г. Дебольский, специалисты часто избегают обсуждения с учащимися темы правонарушения, а непроработанное чувство вины или, напротив, обида на потерпевшего могут стать скрытой причиной повторных правонарушений. Психологическая проблема заключается в том, что в воспитательной практике СУВУ вина понимается либо как юридическое признание состава преступления, либо как негативное переживание, которое якобы снимается самим дискомфортом отбывания наказания (режим, изоляция, ограничения). Однако внешнее претерпевание наказания не равнозначно внутреннему принятию ответственности. Совесть при этом либо игнорируется, либо подменяется внешними регуляторами (режим, дисциплина, система запретов). В связи с этим возникает вопрос: как психологически корректно работать с виной

и совестью воспитанников СУВУ, чтобы эти переживания стали не бременем, а ресурсом ресоциализации?

Методология и методы. Теоретико-методологическую основу исследования составили: концепция «воссоединяющего стыда» Дж. Брейтуэйта, позволяющая отделить осуждение поступка от стигматизации личности; различение формального признания вины и внутреннего принятия ответственности, предложенное Л.М. Карнозовой в рамках восстановительного подхода; структурная модель конструктивной жизненной позиции делинквентных подростков (С.В. Бонкало); а также результаты доказательного исследования эффективности восстановительных программ в СУВУ (Р.В. Чиркина, Н.В. Бригадиренко и др.). В работе использованы методы теоретического анализа и синтеза научной литературы, систематизации и обобщения эмпирических данных, сравнительного анализа теоретических подходов.

Основные результаты.

1. *Различение вины и ответственности как ключевой психологический механизм*. В ходе теоретического анализа установлено, что восстановительный подход требует не формального признания вины («я признаю, что совершил действие…»), а принятия ответственного отношения к содеянному: согласия с фактом причинения вреда, понимания последствий для пострадавшего и готовности к конкретным действиям по заглаживанию материального и морального вреда. Без такого внутреннего принятия ответственности, восстановительная программа теряет смысл и может превратиться в попытку манипуляции.
2. *Воссоединяющий стыд как механизм работы с совестью*. Анализ отечественного опыта применения восстановительных технологий (проект «Экосистема детства» в СУВУ, практика Пермского края, опыт Можайской воспитательной колонии и др.) показал, что карательный подход закрепляет криминальную идентичность и блокирует работу совести. Восстановительный подход через механизм «воссоединяющего стыда» (Дж. Брейтуэйт) позволяет осудить поступок, но не клеймить личность, создавая условия, при которых совесть подростка начинает функционировать не как карающий внутренний голос («я безнадёжен»), а как ориентирующий механизм («я поступил плохо, но могу исправить ситуацию»). Выделены три критерия конструктивного “совестного акта” применительно к воспитанникам СУВУ: связь с конкретным поступком и его последствиями для другого человека; наличие рефлексивной позиции («я мог поступить иначе»); ориентация на будущее действие по исправлению, а не только на самобичевание.

3. *Программа принятия ответственности как центральный элемент восстановительной модели*. Нами теоретически обосновано применение восстановительного подхода в ресоциализации воспитанников СУВУ, где работа с виной, совестью и ответственностью вынесена в отдельное направление: а) программа «Круг сообщества» (разрешение групповых конфликтов, развитие рефлексии и эмпатии); б) программа семейной конференции (восстановление социальных связей с родственниками); в) программа принятия ответственности за причинение вреда пострадавшим. Последняя включает последовательные этапы: мотивация и отделение личности от поступка; составление восстановительного письма, которое фиксирует не просто извинение, а понимание конкретного вреда для пострадавшего и письменные обязательства по его заглаживанию (в отличие от письма-раскаяния, ограничивающего эмоциями) (методическая разработка И.С. Маловичко); передача письма и получение обратной связи; планирование конкретных восстановительных действий. Челночная медиация с использованием писем является наиболее реалистичной формой заглаживания вреда в условиях СУВУ, позволяя подростку совершить конкретное действие по исправлению ситуации даже при отсутствии возможности очной встречи с пострадавшим.

Программа принятия ответственности важна также в силу того, что некоторые воспитанники воспитательных колоний и СУВУ не хотят возвращаться к прежнему месту жительства, опасаясь, что потерпевшая сторона будет мстить им за совершенное деяние. И практика показывает, что такие опасения бывают не беспочвенны.

Заключение и перспективы. Проработка проблемы психология вины и совести в контексте ресоциализации воспитанников СУВУ требует отказа от двух крайностей: морализаторства (усиление чувства вины без ресурса) и редукции вины к травме (попытка «снять» переживание без принятия ответственности). Ресурсный подход предполагает, что задача психолога и педагога – не устранить вину, а помочь подростку пройти путь от вины-стыда к вине-ответственности, где совесть выступает не карающим, а исправляющим механизмом. Дальнейшее эмпирическое исследование (в рамках выпускной квалификационной работы на базе Республиканской специальной общеобразовательной школы имени Н.А. Галлямова, г. Казань) предполагает диагностику уровня осознания вины у воспитанников, проведение серии когнитивно-поведенческих тренингов, направленных на формирование ответственности, а также оценку эффективности предложенной программы через анализ динамики изменений в осознании вины и принятии ответственности.

Литература

1. Брейтуэйт Дж. Преступление, стыд и воссоединение. М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 2002. 311 с.
2. Дебольский М.Г. Внедрение новых технологий социально-психологического сопровождения несовершеннолетних осужденных в Можайской воспитательной колонии. // Обзор опыта работы с несовершеннолетними осужденными в воспитательных колониях. М.: НИИ ФСИН России, 2016. С. 5–27.
3. Карнозова Л.М. Введение в восстановительное правосудие (медиация в ответ на преступление). М.: Проспект, 2014. 320 с.
4. Чиркина Р.В., Бригадиренко Н.В. и др. Анализ эффективности программ психологической профилактики девиантного поведения в институциональных условиях воспитания несовершеннолетних // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21. № 4. С. 219–240. DOI: 10.17759/bppe.2024210415
5. Маловичко И.С., Голустянц О.А., Шефатова Л.П. Программа челночной восстановительной медиации между несовершеннолетними правонарушителями и пострадавшими «Письмо обидчика пострадавшему о заглаживании вреда». Волгоград, 2016. 17 с.

Psychology of guilt and conscience in the resocialization of pupils of special educational institutions: foundations of the restorative approach application

Bogatina A.A.
Master's degree student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: anastasiya150383@mail.ru

Ресурсы успешного перехода от дошкольного к школьному обучению: мотивационная готовность, саморегуляция и социально-коммуникативное развитие

Воронина А.В.
Педагог-психолог ГБОУ Школа № 170, им. А.П. Чехова
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: 2106-91@mail.ru

Мхитарян М.В.
Педагог-психолог частного детского сада и центра ЭРУДИТ
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: amari.popurri@gmail.com

Ключевые слова: мотивационная готовность к школе; универсальные учебные действия; саморегуляция; социально-коммуникативные навыки; адаптация к школьному обучению; старшие дошкольники

Уважаемые коллеги!

Мы представляем Московский государственный психолого-педагогический университет, секцию, связанную с доказательным подходом в психолого-педагогических исследованиях. Авторы доклада – Анастасия Воронина и Мария Мхитарян. Научный руководитель – Р.В. Чиркина.

Наш доклад посвящён ресурсам успешного перехода ребёнка от дошкольного к школьному обучению. Мы рассматриваем этот переход не как формальный момент поступления в школу, а как сложный психологический процесс, в котором соединяются внутренняя готовность ребёнка к новой позиции и его способность адаптироваться к новой социальной среде.

В центре нашего внимания – три взаимосвязанных ресурса: мотивационная готовность, произвольность и социально-коммуникативное развитие.

Подготовка детей к школе в современных условиях требует от нас пересмотра привычного понимания школьной зрелости. Сегодня уже недостаточно рассматривать готовность к школе только как наличие элементарных знаний, умений и навыков. И нормативные изменения, и сама практика образования показывают, что всё более значимыми становятся инициативность, познавательный интерес, произвольность, способность принимать правила новой деятельности и удерживать внутреннюю мотивацию к обучению. Именно поэтому в моей работе центральное место занимают универсальные учебные действия и мотивационная готовность к школе.

Актуальность исследования связана с тем, что мотивационная готовность является важным фактором успешной школьной адаптации, однако механизмы её формирования через развитие универсальных учебных действий остаются недостаточно изученными.

Гипотезы исследования:

1. Динамика развития универсальных учебных действий и мотивационной готовности в экспериментальной группе значимо более выражена чем в контрольной группе.
2. На втором срезе связи между исследуемыми параметрами в контрольной и экспериментальной группе имеют разную корреляционную структуру и значимо отличают характеристики сформированных связей в других группах.

Цель исследования – оценка эффективности авторского тренинга универсальных учебных действий в процессе формирования мотивационной готовности к школе у старших дошкольников.

Объект исследования – мотивационная готовность к школе.

Предмет исследования – влияние авторского тренинга УУД на мотивационную готовность старших дошкольников.

Были поставлены четыре основные задачи:

1. рассмотреть теоретические подходы к формированию УУД;
2. проанализировать ключевые аспекты мотивационной готовности и её связь с УУД;
3. эмпирически оценить эффекты авторского тренинга;
4. и разработать проектное предложение по внедрению тренинга в систему дошкольного образования.

Теоретико-методологически работа опиралась на культурно-исторический и деятельностный подходы, а также на современные представления о готовности к обучению и социальной адаптации детей 6–7 лет.

В исследовании использовались методы психодиагностики, наблюдения и статистического анализа.

В диагностический комплекс вошли

1. Методика «Особенности проявления воли дошкольника» (Р.М. Геворкян).
2. Карта наблюдений за проявлением коммуникативных способностей у дошкольников» (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова).
3. Тест «Мотивационная готовность» (Л.А. Венгер).
4. Тест «Раскрась картинку» (Е.Е. Кравцова»).
5. Методика «Домик» (по Н.И. Гуткиной).
6. Методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин).
7. Методика изучения социально-психологической адаптации к школе Э.М. Александровской (для учащихся 1–5 классов) в адаптации А.В. Ворониной для дошкольников.

Для статистической обработки применялись Z-критерий, коэффициент ранговой корреляции Спирмена и критерий Уилкоксона.

Исследование проводилось на базе ГБОУ Школа № 170 им. А.П. Чехова. В выборку вошли 40 старших дошкольников 6–7 лет: 20 детей экспериментальной группы и 20 детей контрольной группы. В течение учебного года в экспериментальной группе реализовывался авторский тренинг, направленный на развитие регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий.

Теперь о наиболее значимых результатах.

На этапе первичной диагностики мотивационная готовность была выражена недостаточно в обеих группах. В экспериментальной группе признаки сформированной мотивационной готовности продемонстрировали 29,6% детей, в контрольной – 18,5%. Это позволило говорить о том, что к началу учебного года у большинства детей ещё не была в достаточной степени сформирована внутренняя готовность к школьному обучению.

По итогам формирующего этапа были получены существенно более выраженные результаты в экспериментальной группе. На конец года мотивация к школьному обучению была сформирована у 96,3% детей экспериментальной группы, тогда как в контрольной группе этот показатель составил 65%. Это означает разницу в 31,3 процентных пункта при одинаковой стандартной подготовке к школе у обеих групп и дополнительном воздействии авторского тренинга в экспериментальной группе.

Особенно важным оказался не только факт роста показателей, но и изменение внутренней структуры мотивационной готовности. Корреляционный анализ показал, что в экспериментальной группе к концу года формируется значительно более согласованная система связей между компонентами школьной зрелости. Наиболее выраженные корреляции были зафиксированы между мотивацией и коммуникацией – $\rho = 0,66$; между мотивацией и эмоциональной готовностью – $\rho = 0,60$; между волей и регуляцией – $\rho = 0,58$.

Результат экспериментальной группы подтверждает, что использование специально разработанных тренингов существенно влияет на динамику формирования как мотивационной готовности, так и универсальных учебных действий. Развитие этих компонент является необходимым условием успешной адаптации к школьной жизни.

В то время как в контрольной группе, где не было использовано активное вмешательство, изменения оказались значительно менее выраженными: дети демонстрируют слабые взаимосвязи между мотивацией, личностными и регулятивными УУД, что может свидетельствовать о фрагментарности их развития в условиях традиционного дошкольного образования. Это подчеркивает недостаточную эффективность

стандартных образовательных практик для формирования целостной системы мотивационной готовности.

Таким образом, результаты исследования позволили сделать несколько выводов.

Во-первых, авторский тренинг универсальных учебных действий может рассматриваться как эффективное средство формирования мотивационной готовности к школе.

Во-вторых, мотивационная готовность старшего дошкольника формируется как система, связанная с волей, эмоциональной устойчивостью, саморегуляцией и коммуникацией.

И, в-третьих, развитие УУД в дошкольном возрасте может рассматриваться как важная профилактическая мера, снижающая риск дальнейших трудностей адаптации и проблемного поведения в начальной школе.

Практическая значимость данной части исследования состоит в том, что разработанный тренинг может использоваться педагогами, психологами и методистами в дошкольных образовательных учреждениях. Он открывает возможность целенаправленно формировать у детей не только интерес к школе, но и внутреннюю готовность к учебной деятельности, более высокую степень вовлечённости и лучшие предпосылки к последующей адаптации.

Вместе с тем внутренняя готовность ребёнка к школе не исчерпывает всей сложности перехода к новому этапу развития. Не менее важно, каким образом ребёнок входит в новую социальную среду, насколько он способен регулировать своё поведение, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, принимать правила совместной деятельности и сохранять эмоциональную устойчивость в ситуации возрастающих требований. Именно поэтому актуальность данного исследования определяется тем, что современная практика подготовки детей к школе всё ещё часто ориентирована прежде всего на академические навыки – чтение, счёт, письмо, – тогда как развитие произвольности, самоконтроля, эмоциональной регуляции, эмпатии и сотрудничества остаётся второстепенным. Между тем именно недостаточная сформированность этих навыков может приводить к тревожности, конфликтности, социальной дезадаптации и снижению включённости ребёнка в школьную жизнь.

Цель исследования: определить параметры и степень влияния авторской программы «Познаю себя – познаю мир» на развитие социально-коммуникативных навыков, определяющих качество коммуникации и адаптации к школьному обучению у детей 6–7 лет.

Гипотезы исследования:

1. Динамика развития социально-коммуникативных навыков в экспериментальной группе значимо более выражена, чем в контрольной группе.

2. В экспериментальной группе уровень показателей адаптации, произвольности, развития навыков значимо выше, чем в контрольной.

Объект исследования – социально-коммуникативные навыки.

Предмет исследования – влияние авторской программы «Познаю себя – познаю мир» на развитие социально-коммуникативных навыков у детей 6–7 лет.

Среди ключевых задач:

1. Анализ понятия «навыки» и родственных феноменов, их роль в развитии личности, изучение структуры и функций социально-коммуникативных и эмоционально-регуляторных навыков как основы успешной адаптации к школе.
2. Выявить возрастные особенности и задачи формирования навыков у детей 6–7 лет и систематизировать риски дезадаптации при несформированности ключевых навыков.
3. Эмпирически оценить влияние авторской программы «Познаю себя – познаю мир» и доработать ее с учетом выявленных закономерностей.

Теоретико-методологическая основа исследования опиралась на культурно-исторический подход Л.С. Выготского, теорию деятельности А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина, нейропсихологический подход А.Р. Лурии, а также современные представления о развитии soft skills у детей. При этом в качестве ведущей методологической рамки был выбран ориентированный на результат и решение подход – ОРКТ, представленный в работах К. Инсу Ким Берг, Б. Фурмана и других авторов. Именно этот подход позволил рассматривать развитие ребёнка не через фиксацию дефицитов, а через выявление ресурсов, преобразование трудностей в осваиваемые навыки и активное включение самого ребёнка в процесс позитивных изменений. В качестве основного практического механизма была выбрана сюжетно-ролевая игра, поскольку именно в игровом взаимодействии ребёнок получает возможность в безопасной форме осваивать новые модели поведения, регулировать эмоции, договариваться, пробовать разные способы действия и принимать на себя социальные роли.

Исследование проводилось на базе сети частных детских садов «ЭРУДИТ» в Санкт-Петербурге и ГБОУ Школа № 170 им. А.П. Чехова, СП 8, в Москве. В выборку вошли 40 детей 6–7 лет, распределённые на четыре подгруппы по 10 человек: дошкольники экспериментальной и контрольной групп и школьники экспериментальной и контрольной групп. Исследование было организовано как формирующий эксперимент в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Использовались наблюдение, экспертные оценки, кейс-стади и статистические методы, включая критерий Уилкоксона, U-критерий Манна–Уитни, z-критерий и коэффициент корреляции Спирмена.

В диагностический комплекс вошли:

1. Э.М. Александровская, Ст. Громбах. Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся. (модифицированная Е.С. Еськиной, Т.Л. Больбот). И методика изучения социально-психологической адаптации к школе Э.М. Александровской для учащихся 1–5 классов (адаптация Ворониной).
2. Методика «Бусы» (А.Л. Венгер).
3. Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман).
4. Методика «Лесенка» (Дембо-Рубинштейн С.Я.).
5. Социометрический тест «Два домика» (Т.Д. Марцинковская).
6. Авторский опросник оценки эмоционально-поведенческих предпочтений ребенка по версии ребенка и родителя.
7. «Опросник поведения дошкольников» (Л. Бехар).
8. Тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен).
9. Протокол наблюдения за навыками.

Теперь кратко о результатах.

По методике Э.М. Александровской у дошкольников экспериментальной группы средний показатель адаптации вырос с 13,5 до 22,5 балла, то есть прирост составил 9,0. У школьников экспериментальной группы показатель вырос с 18,1 до 26,2, прирост составил 8,1. В контрольных группах динамика тоже была положительной, но существенно слабее: у дошкольников – с 16,0 до 18,5, прирост 2,5; у школьников – с 16,1 до 19,6, прирост 3,5. Таким образом, экспериментальные группы продемонстрировали значительно более выраженное улучшение адаптационных показателей.

При этом различия между сентябрьскими и мартовскими показателями во всех группах были статистически значимыми по критерию Уилкоксона, однако именно в экспериментальных группах они сопровождались качественно более выраженным ростом адаптационного ресурса. Дополнительный сравнительный анализ мартовских результатов показал статистически значимые различия между экспериментальными и контрольными группами: у дошкольников $U = 79{,}0$ при $p = 0{,}0293$; у школьников $U = 85{,}5$ при $p = 0{,}0077$.

Ещё один важный показатель – переход детей в зону устойчивой адаптации. В экспериментальной группе дошкольников этот переход продемонстрировали 60% детей, в экспериментальной группе школьников – 90%. В контрольных группах показатели были существенно ниже: 0% у дошкольников и 40% у школьников. В тезисной версии

предыдущей публикации также был зафиксирован переход не менее 30% участников экспериментальной группы из зоны дезадаптации в зону адаптации, что подтверждает устойчивость общего эффекта программы.

Качественный анализ показал, что положительная динамика выражалась не только в общем росте адаптационных баллов. У детей отмечались повышение инициативности, развитие эмпатии, способность лучше договариваться, рост самоконтроля, более уверенное принятие социальных ролей и более конструктивное взаимодействие со сверстниками. Это особенно важно, потому что речь идёт не просто об улучшении отдельных навыков, а о профилактике школьной дезадаптации через формирование поведенческой и эмоциональной устойчивости.

На основании полученных данных были сделаны следующие выводы.

Во-первых, социально-коммуникативные и эмоционально-регуляторные навыки действительно выступают важнейшим ресурсом успешной школьной адаптации.

Во-вторых, авторская программа «Познаю себя – познаю мир» показала эффективность как средство профилактики школьной дезадаптации, развития произвольности поведения и формирования более благополучного включения ребёнка в школьную среду.

И, в-третьих, сюжетно-ролевая игра может рассматриваться не просто как игровая активность, а как доказательно обоснованный психолого-педагогический инструмент сопровождения перехода к школе.

Практическая значимость этой части исследования состоит в том, что программа может использоваться в системе сопровождения дошкольников и младших школьников, а её сценарии, чек-листы и протоколы наблюдения уже адаптированы для педагогов и психологов. Кроме того, диагностический инструментарий может применяться для оценки готовности к школе и мониторинга динамики навыков.

Таким образом, наши исследования, с одной стороны, различаются по своему непосредственному предмету, а с другой – образуют единую логику.

Исследование Анастасии Ворониной показывает, что успешный переход к школе начинается с формирования внутренней готовности ребёнка: мотивации к обучению, волевой регуляции, эмоциональной устойчивости и универсальных учебных действий.

Исследование Марии Мхитарян показывает, что эта внутренняя готовность должна быть поддержана поведенческими и социальными ресурсами: саморегуляцией, коммуникацией, эмпатией, принятием правил и способностью адаптироваться к новой социальной среде.

Вместе эти результаты позволяют нам рассматривать переход от дошкольного к школьному обучению как процесс, в котором должны

одновременно развиваться: мотивационная готовность, саморегуляция, и социально-коммуникативное развитие.

Именно такая комплексная модель представляется нам особенно перспективной в рамках доказательного подхода, который предполагает не только разработку программы, но и проверку её эффектов через эмпирические данные и статистический анализ.

Важно, что на этом наша работа не заканчивается. Исследование продолжается. Сейчас мы практикуем себя и как методисты: занимаемся разработкой конспектов занятий по подготовке к школе, в которые интегрируются и Настин тренинг универсальных учебных действий, и Машина сюжетно-ролевая игра. Мы рассматриваем это не как два разрозненных инструмента, а как основу для единой программы сопровождения перехода к школьному обучению.

В дальнейшем мы планируем полностью дописать и структурировать программу, объединяющую развитие мотивации, произвольности, саморегуляции, социально-коммуникативных навыков и эмоционального благополучия ребёнка, а затем предложить её для внедрения в дошкольные образовательные учреждения и школы, прежде всего в подготовительные группы и младшие классы.

Мы видим её будущую практическую значимость в нескольких направлениях.

Во-первых, как инструмент повышения мотивации и вовлечённости ребёнка в учебную деятельность. Во-вторых, как средство развития произвольности, саморегуляции и более зрелого поведения в образовательной среде. В-третьих, как программу, направленную на профилактику школьной дезадаптации, тревожности и трудностей включения в коллектив. В-четвёртых, как методическую основу для педагогов, психологов и воспитателей, которые нуждаются не только в отдельных упражнениях, но в целостной системе сопровождения перехода к школе. И, наконец, как основу для дальнейшего доказательного исследования эффективности таких комплексных программ в ДОУ и начальной школе.

Благодарим за внимание.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 152 с.
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – Москва: Просвещение, 2008. – 320 с. – ISBN 5-87224-086-4
3. Бурлачук, А.В. Универсальные учебные действия: теория и практика / А.В. Бурлачук. – Москва: Дом Федорова, 2019. – 224 с. – ISBN 978-5-393-02022-4.

4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб., 1997. – 134 с.
5. Данилина, Е.Е. Школа готовности: программа формирования УУД у детей 6–7 лет / Е.Е. Данилина. – Москва: ГНОМ, 2021. – 120 с. – ISBN 978–5–9966–1492–9.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М., 1977. – 225 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 1999.
8. Чиркина Р.В., Бойкина Е.Э., Койкова К.С., Бригадиренко Н.В., Стратийчук Е.В., Тишкова Ю.В., Чеботарев И.В. Оценка профилактического потенциала технологии «Умелый класс» в формировании социально значимых навыков у детей [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2020. – Т. 10. – № 4. – С. 93–110. – DOI: 10.17759/psylaw.2020100407.
9. Furman, B. Instruction for teachers using Skillful-Class intervention methods in primary schools. – Helsinki: Helsinki Brief Therapy Institute, 2018.
10. Ryan, R.M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – № 1. – P. 68–78.

Resources for a successful transition from preschool to school education: motivational readiness, self-regulation, and social-communicative development

Voronina A.V.
PhD student
Educational Psychologist, School No. 170 named after A.P. Chekhov
Moscow, Russia
e-mail: 2106-91@mail.ru

Mkhitaryan M.V.
Educational Psychologist, Private Kindergarten and Center ERUDIT
St. Petersburg, Russia
e-mail: amari.popurri@gmail.com

Keywords: motivational readiness; universal learning activities; self-regulation; social and communicative development; school adaptation; prevention of maladaptation

Восстановительный подход в развитии коммуникации подростков

Гущина И.С.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: gusch@mail.ru

Буслаева Е.Л.
Кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии
и права факультета юридической психологии
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: moselena2201@yandex.ru

Ключевые слова: восстановительный подход, коммуникативные умения, подростки, восстановительная медиация, круг сообщества

В условиях современной образовательной среды формирование коммуникативных умений у подростков приобретает особую значимость: именно в подростковом возрасте общение выступает ведущей деятельностью, определяющей основные направления личностного развития. Вместе с тем значительная часть подростков демонстрирует трудности в сфере коммуникации – преобладание зависимого или агрессивного стиля общения, низкую коммуникативную толерантность, ориентацию на деструктивные стратегии поведения в конфликте. Это актуализирует поиск доказательно эффективных психологических инструментов развития коммуникативных умений.

Подростковый возраст (14–15 лет) является сензитивным периодом для развития коммуникативных умений. Согласно концепции Д.Б. Эльконина, интимно-личностное общение со сверстниками выступает ведущей деятельностью данного возрастного этапа. Центральным новообразованием возраста является «чувство взрослости» – стремление к независимости, самостоятельности и признанию (Т.В. Драгунова), что во многом определяет специфику коммуникативного поведения подростка.

Возрастает роль референтной группы сверстников: подросток максимально подвержен влиянию групповых норм и ориентируется на оценки ровесников. Перестройка отношений со взрослыми сопровождается реакцией эмансипации. Параллельно нарастает эмоциональная реактивность, что в сочетании с недостаточно развитой рефлексией порождает характерный для подростков дефицит конструктивных коммуникативных стратегий [1]. Отмечаются различия: девушки проявляют большую авторитарность в общении, тогда как юноши склонны

уступать партнёру в ущерб собственной позиции. Данные характеристики свидетельствуют о высоком потенциале подросткового возраста для целенаправленного развития коммуникативных умений при условии использования адекватных психологических технологий.

Восстановительный подход, разработанный в контексте восстановительного правосудия (Х. Зер, Л.М. Карнозова), в образовательной практике реализуется через технологии восстановительной медиации, кругов сообщества и восстановительных бесед [2, 3]. Принципиальное отличие восстановительного подхода от традиционных методов состоит в смене парадигмы: от карательно-административного – к диалогово-ориентированному реагированию на конфликт. Участие подростков в восстановительных программах обеспечивает освоение навыков активного слушания, эмпатии, ассертивного поведения и совместного поиска решений – компонентов коммуникативной компетентности, необходимых для успешной социализации [4].

Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке возможностей применения технологий восстановительного подхода как доказательно эффективного инструмента развития коммуникативных умений у подростков в образовательной среде.

Цель – выявление эффективности использования технологий восстановительного подхода для развития коммуникативных умений у подростков.

Гипотеза исследования- применение технологий восстановительного подхода способствует развитию коммуникативных умений у подростков.

Выборку составили 40 подростков 14–15 лет (учащиеся 8-х классов, МБОУ «Школа Триумф», г. Химки). По результатам первичной диагностики выделены экспериментальная (ЭГ, n = 16) и контрольная (КГ, n = 24) группы. Применялись: «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха), «Опросник коммуникативной толерантности» В.В. Бойко, «Тест описания поведения в конфликте» К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной). Статистическая обработка представлена Т-критерием Вилкоксона и U-критерием Манна-Уитни.

Коррекционно-развивающая программа «Диалог» (8 занятий) разработана на основе технологий восстановительного подхода: кругов сообщества, восстановительной медиации и восстановительных бесед. В каждом занятии восстановительная технология являлась центральным механизмом формирования целевых умений – активного слушания, эмпатии, ассертивного поведения и конструктивного разрешения конфликтов.

На констатирующем этапе у 40% подростков выявлен низкий уровень коммуникативных умений, у 45% – преобладание зависимого типа реагирования, у 22,5% – низкая коммуникативная толерантность; доминирующей стратегией поведения в конфликте являлось избегание (35% выборки).

По итогам реализации программы в экспериментальной группе зафиксированы статистически значимые положительные изменения по всем трём методикам ($p < 0,01$) при отсутствии значимой динамики в контрольной группе. Ключевые результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика ключевых показателей в экспериментальной группе (n = 16)

Показатель	ЭГ до программы	ЭГ после программы	Значимость (p)
Коммуникативные умения, баллы (тест Михельсона)	11,8	18,6	0,001 **
Компетентный тип реагирования,%	6,3%	56,3%	< 0,01
Зависимый тип реагирования,%	62,5%	31,3%	< 0,01
Коммуникативная толерантность, баллы (опросник Бойко)	73,6	52,1	0,001 **
Стратегия «соперничество» (тест Томаса)	7,4	4,9	0,004 **
Стратегия «избегание»	8,3	5,8	0,003 **
Стратегия «сотрудничество»	3,8	6,5	0,002 **

*Примечание: ** $p < 0,01$; по шкале Бойко снижение балла означает повышение толерантности.*

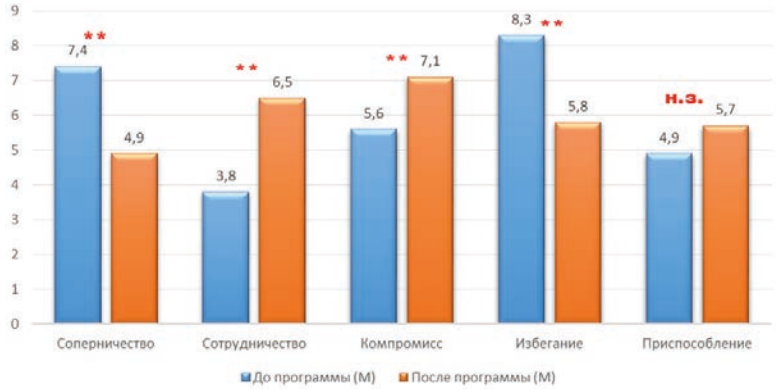


Рис. 1. Динамика стратегий поведения в конфликте в ЭГ (n = 16)

Применение программы «Диалог» позволило повысить уровень развития коммуникативных умений с 11,8 до 18,6 (переход с низкого на средний уровень). Была увеличена доля компетентных реакций с 6,3% до 56,3% при снижении зависимого типа с 62,5% до 31,3% и агрессивного – с 31,3% до 12,5%. Существенно повысился уровень коммуникативной толерантности ($\Delta = -21{,}5$ пункта по опроснику Бойко), а также достоверно снизились деструктивные стратегии поведения в конфликте, что обеспечило значимый рост конструктивных (сотрудничество и компромисс). Показатель «приспособление» не претерпел значимых изменений ($p = 0{,}128$). Таким образом, программа формирует баланс между собственной позицией и учётом интересов другого, а не подчинение. Отсутствие значимой динамики в контрольной группе подтверждает, что наблюдаемые изменения обусловлены реализацией программы.

Полученные результаты могут быть использованы педагогами-психологами и специалистами школьных служб примирения – как готовая программа для внедрения в учебный процесс; классным руководителям – для профилактики конфликтов через круги сообщества на классных часах; администрацией образовательных учреждений – как доказательная база для развития восстановительной культуры взаимоотношений в образовательной среде.

Применение технологий восстановительного подхода в коррекционно-развивающей работе с подростками обеспечивает формирование конструктивного стиля общения, повышение коммуникативной толерантности и переход от деструктивных к конструктивным стратегиям поведения в конфликте. Полученные результаты подтверждают эффективность восстановительных технологий как психологического инструмента развития коммуникативных умений в образовательной среде.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2018. – 363 с.
2. Зер Х. Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 1998. – 354 с.
3. Карнозова Л.М. Введение в восстановительное правосудие (медиация в ответ на преступление). – М.: Проспект, 2014.
4. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 256 с.
5. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М.: Педагогика, 1967. – 360 с.

Restorative approach in the development of adolescent communication

Gushchina I.S.
Graduate student
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU), Moscow, Russian Federation
e-mail: gusch@mail.ru

Buslaeva E.L.
Candidate of psychological sciences, associate professor department of legal psychology and law, faculty of legal psychology
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU), Moscow, Russian Federation
e-mail: moselena2201@yandex.ru

Keywords: restorative approach, communication skills, adolescents, restorative mediation, community circle

Феномен этнической идентичности в профессиональной деятельности педагога-психолога и исследование восприятия этнической принадлежности чувашских подростков

Джус Т.И.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: t.dzhus@mail.ru

Гарифулина Э.Ш.
кандидат социологическиху наук
доцент кафедры юридической психологии
и права факультета юридической психологи
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4306-3899
e-mail: garifulinaes@yandex.ru

Ключевые слова: этническая идентичность, многонациональность, психолого-педагогическая деятельность, восприятие этнической принадлежности

В современных условиях развития образования, учитывая многонациональность Российской Федерации, особую актуальность приобретает исследование этнической идентичности, а также эмоционального восприятия этнической принадлежности, как основы формирования личности в поликультурной среде.

Сегодня от педагогов-психологов требуется глубокое знание теоретических основ идентичности как целостного, динамичного, многоуровневого образования, а также механизмов ее формирования и трансформации в контексте глобализационных процессов и изменения социокультурной среды. Профессиональная деятельность педагога-психолога неразрывно связана с пониманием феномена этнической идентичности представителей различных народов России. И на данном этапе эта тема не так широко изучена, а знания педагогов-психологов в этом направлении далеки от действительно очень глубоких. В этой связи особую значимость приобретает исследование этнической идентичности и эмоционального восприятия этнической принадлежности подростками-чувашами, целью которого является выявить особенности этнической идентичности и эмоционального восприятия этнической принадлежности городскими подростками-чувашами и определить потребность в психолого-педагогическом сопровождении. Его тематика на даный момент полностью соответствует государственным приоритетам.

Объект исследования: этническая идентичность подростков.

Предмет: особенности этнической идентичности и эмоционального восприятия этнической принадлежности городскими подростками-чувашами 14–17 лет, живущими в Чувашской Республике.

Гипотезы исследования:

1. Высокий аффективный компонент этнический идентичности городских подростков-чувашей сопровождается невысоким когнитивным компонентом (недостаточно знают язык, традиции и культуру, при этом этническая идентичность позитивная).
2. Городские подростки-чуваши нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении и поддержке формирования этнической идентичности.

Ключевой исследовательский вопрос: как подростки-чуваши старшего возраста, живущие в городе, воспринимают свою чувашскую этническую идентичность и какие чувства испытывают по отношению к своей этнической принадлежности? Существует ли потребность в психолого-педагогическом сопровождении и поддержке подростков в процессе формировании этнической идентичности?

В современной психологической науке идентичность рассматривается как результат непрерывного процесса самоотождествления личности, включающего физическое, нравственное, интеллектуальное и социальное самоопределение индивида в контексте его принадлежности к различным социальным группам.

Этническая идентичность как составляющая социальной идентичности представляет собой сложный психологический феномен, характеризующийся самоотождествлением личности с определенной этнической группой, её языком, культурой, традициями и историей. Профессиональная компетентность педагога-психолога в работе с представителями различных этнических групп предполагает владение знаниями о специфике формирования этнической идентичности, её структурных компонентах и механизмах развития.

В профессиональной деятельности педагога-психолога важно обратить внимание на изучение эмоционального восприятия этнической принадлежности обучающимися, т.к. это может влиять на учебный процесс.

Позитивное влияние проявляется в формировании устойчивой самооценки, развитии межкультурной компетентности, обогащении когнитивной сферы через приобщение к традициям и ценностям своего народа. Это способствует эффективному усвоению знаний и развитию социальных навыков. Конструктивная этническая идентичность создает основу для формирования уважительных отношений в поликультурной

среде, повышает психологическую устойчивость обучающихся и их адаптивные способности.

Негативные проявления этнической идентичности, такие как этноцентризм, дискриминация или травмирование идентичности, могут существенно затруднять образовательный процесс. Они приводят к снижению академической мотивации, формированию предвзятого отношения к преподавателям и одноклассникам/сокурсникам иной этнической принадлежности, развитию коммуникативных барьеров и конфликтных ситуаций, что негативно сказывается на качестве обучения, усвоении материала и общем психологическом благополучии обучающихся.

Особую значимость приобретает создание условий для гармонизации этнической идентичности, способствующей успешной социализации и профессиональному развитию личности в современном поликультурном пространстве. А для этого педагогу-психологу необходимо понимать, каким образом она уже сформирована.

В современных условиях наблюдается тенденция к ослаблению интереса к изучению этнических языков и культур, что может быть связано с влиянием глобализационных процессов и изменением ценностных ориентаций молодого поколения.

Сегодня чувашская этническая идентичность находится под угрозой потери собственной уникальности. Язык считается одним из ключевых факторов идентичности, объединяющим символом культуры и истории этноса. На данном этапе происходит стремительная утрата чувашским народом языковых навыков. Это ярко показывают переписи населения разных лет. Результаты нашего исследования также подтверждают данную тенденцию: городская молодежь все меньше использует чувашский язык в коммуникации, плохо его знает или не знает вообще. Это ослабляет связь с этнической культурой и усиливает межпоколенческий разрыв, создает трудности взаимопонимания.

Методы исследования:

1. Теоретические методы: анализ научной литературы по тематике этнической идентичности, систематизация существующих подходов к изучению идентичности.
2. Анкетирование (проведен опрос, в которомприняли участие 128 респондентов).
3. Фокус-группа (проведено пять фокус-групп, в двух участвовали девочки (6 и 5 человек), в еще двух – мальчики (6 и 6 человек), пятая была смешанная (2 мальчика и 5 девочек).
4. Интервьюирование.

Методики исследования:

1. Шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н.М. Лебедева).

2. Шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности (Н.М. Лебедева).
3. Методика Дж. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности.
4. Методика «Неоконченные предложения», разработанная американским психологом Джозефом М. Саксом в 1950 году (адаптированная под цель исследования).

Задачи исследования:

1. Определить выраженность этнической идентичности изучаемой группы.
2. Оценить чувства изучаемой группы, связанные с этнической принадлежностью.
3. Понять, есть ли необходимость в психолого-педагогическом сопровождении и поддержке подростков старшего возраста в процессе формирования этнической идентичности.

База исследования (проведение фокус-групп):

- Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 40 с углубленным изучением отдельных предметов» города Чебоксары Чувашской Республики.
- МАОУ «Гимназия № 5» г. Чебоксары.
- Школа иностранных языков «Язык для успеха» г. Чебоксары.

В исследовании приняли участие 128 подростков в возрасте от 14 до 17 лет (54 молодых человека и 74 девушки), живущих в городе и обучающихся в городских образовательных учреждениях. Из них 60 указали, что знают чувашский язык и 65 отметили, что его не знают, трое затруднились ответить. 126 человека считают себя чувашом/чувашкой, затруднились ответить двое. На вопрос «Какие чувства вызывает у вас принадлежность к чувашскому народу?» 100 респондентов ответили, что ощущают гордость или спокойную уверенность. 24 человека не испытывают никаких чувств, один указал обиду и один – ущемленность/униженность. Два участника воздержались от ответа. Также были проведены пять фокус-групп на базе учебных заведений Чебоксар, один опрос по методике «Неоконченные предложения» на базе чувашской детской научной конференции, состоявшейся 5 декабря 2025 года в Канаше. Гипотезы, выносимые в начале исследования, подтвердились.

В целом чувашские подроски позитивно относятся к своей этнической принадлежности, при этом могут не знать язык и быть недостаточно глубоко погруженными в культурный и традиционный контекст. Необходимость психолого-педагогической поддержки формирования

этнической идентичности в исследуемой группе четко прослеживалась в ответах участников всех фокус-групп.

Литература

1. Малейчук Г. Проблемная идентичность: взгляд психотерапевта. – М.: Алма Матер, 2024. – 279 с.
2. Пищальникова В.А. Этнопсихолингвистика. Часть 1. Этническая идентичность: учебное пособие. – М.: Проспект, 2023. – 112 с.
3. Попова Р.Р. Психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях: учебное пособие. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2013. – 132 с.
4. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998. – 386 с.
5. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности. – М.: Юрайт, 2024. – 328 с.

The phenomenon of ethnic identity in the professional activity of a teacher-psychologist and the study of the perception of ethnicity of Chuvash adolescents

Dzhus T.I.
Graduate student
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU), Moscow, Russian Federation
e-mail: t.dzhus@mail.ru

Garifulina E.S.
Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Legal Psychology and Law at the Faculty of Legal Psychology (MSPPU), Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4306-3899
e-mail: garifulinaes@yandex.ru

Синдром эмоционального выгорания у педагогов колледжей: поиск эффективных инструментов профилактики

Ежова Л.Х.
Магистрант
Московский государственный психолого- педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: lido4ka.ezhova@yandex.ru

Аннотация. В статье сделана попытка обосновать использование восстановительных программ для профилактики синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у педагогов колледжей с учётом специфики их профессиональной деятельности. Актуальность темы обусловлена важностью обеспечения благополучия преподавателей, что требует совместных усилий преподавателей, администрации и специалистов в области психического здоровья. Исследование осуществлялось с помощью теоретического анализа литературных источников, сравнения и обобщения результатов методологических, теоретических и эмпирических разработок. Сценарии наиболее эффективных восстановительных программ можно внедрять на практике: алгоритмы внедрения, критерии оценки эффективности восстановительной программы (анкеты, чек – листы).

Ключевые слова: синдром психического выгорания; профессиональное выгорание; синдром эмоционального выгорания (СЭВ)

Актуальность По мнению ряда исследователей, СЭВ влечёт за собой организационные последствия: рост числа конфликтов с коллегами и администрацией; увеличение количества дисциплинарных нарушений; снижение мотивации к участию в методической работе (https://cyberleninka.ru/viewer_images/20269115/f/1.png). О.Б. Крушельницкая отмечает, что наиболее значимыми личностными факторами профессионального выгорания являются: неудовлетворенность взаимодействием с родителями учеников, также чувство нереализованности и невозможности в полной мере управлять собственной жизнью [2].

Л.В. Карнозова, Р.В. Чиркина и др., подчёркивают «необходимость разработки и внедрения специальных управленческих моделей и инструментов для предупреждения и преодоления этих рисков, особенно в контексте сохранения качества образования и психологической безопасности участников образовательного процесса с акцентом на профилактику, восстановление и развитие новых управленческих механизмов» [3].

Цель исследования Обосновать использование восстановительных программ для профилактики синдрома эмоционального выгорания

(СЭВ) у педагогов колледжей с учётом специфики их профессиональной деятельности и на основе анализа современных теоретических подходов и перспективных практик.

Результаты и их обсуждение Существует проблема дефицита эффективных способов выстраивания отношений, необходимо внедрить ключевые положения и принципы «восстановительной культуры» в образовательные учреждения. Под «восстановительной культурой» понимается деятельность по формированию и распространению ценностей межличностных отношений в плоскости взаимопонимания, доверия, принятия активной ответственности, разделения проблемы и человека и ориентации на успешный опыт.

Таким образом, восстановительные программы могут включать диагностику уровня выгорания для своевременного выявления проблем, тренинги и семинары по развитию навыков саморегуляции, коммуникативных умений, эмоционального интеллекта, психологическую поддержку (индивидуальные и групповые консультации), мероприятия по снижению стресса: практики осознанности, релаксационные техники, работу с организационной средой: создание благоприятного психологического климата в коллективе, оптимизация нагрузки, повышение социальной поддержки.

Исходя из полученных данных можно сделать выводы: подходы в организации восстановительных программ в психолого- педагогической практике отличаются в зависимости от контекста и целей работы. Успешное внедрение восстановительных программ в колледже требует системного подхода: создания специализированной службы, регулярного применения восстановительных программ, мониторинга результатов.

Заключение Таким образом, профилактика профессионального выгорания требует комплексного подхода, включающего как индивидуальные стратегии саморегуляции, так и организационные меры по созданию поддерживающей среды, так как «безопасная образовательная среда замедляет темпы профессионального выгорания, а негативная психологическая атмосфера в педагогическом коллективе его ускоряет», что совпадает с мнением Т.Н. Березиной, Д.В. Деулина и др.[1].

Восстановительный подход в образовании должен быть многоуровневым и гибким. Рекомендации по интеграции восстановительных технологий в систему профилактики СЭВ в образовательных учреждениях могут включать подготовку медиаторов из числа педагогов или психологов колледжа, разработку алгоритмов реагирования на конфликтные ситуации, включение элементов восстановительных практик в программы повышения квалификации. Перспективные направления развития восстановительных программ в СПО связаны с их углублением,

технологическим обновлением, поддержкой педагогов и международным сотрудничеством.

Литература

1. Березина Т.Н., Деулин Д.В., Сечко А.В., Розенова М.И. Взаимосвязь профессионального выгорания с показателями возраста и характеристиками образовательной среды [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 193–210. – DOI: 10.17759/psylaw.2023130314.
2. Крушельницкая, О.Б. Личностные факторы профессионального выгорания у школьных учителей // Консультативная психология и психотерапия. – 2024. – Т. 32, № 1. – С. 45–67.
3. Карнозова, Л.М. Анализ ситуации в системе управления конфликтами и социальными рисками в образовательных комплексах Москвы, находящихся на разных этапах реорганизации / Л.М. Карнозова, Р.В. Чиркина, В.Г. Аникина, С.Е. Аруин // Психология и право. – 2014. – Т. 4, № 3. – С. 10–31.
4. Пентин, А.А. Восстановительная культура в школе. Продолжение дискуссии / А.А. Пентин // Психологическая наука и образование psyedu.ru. –2014.—№ 1.URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2014_n1/psyedu_2014_n1_67976.pdf
5. Семиздралова, О.А. Исследование связи синдрома эмоционального выгорания и мотивации педагогов / О.А. Семиздралова, А.Ю. Плотников // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2022. – Т. 3, № 3. – С. 36–43.

Emotional burnout syndrome among college educators: searching for effective prevention tools

Ezhova L.H.
Master's Degree Student
Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation
e-mail: lido4ka.ezhova@yandex.ru

Abstract. The syndrome of "mental burnout" is referred to by a number of authors as "professional (emotional) burnout", which allows us to consider this phenomenon in terms of personal deformation of a professional under the influence of long-term professional experience. Under these circumstances, emotional burnout syndrome (EBS) becomes one of the key threats to professional longevity and psychological well-being of college teachers. Data analysis confirms the scale of the problem, calling for improvement of practical prevention tools.

Keywords: mental burnout syndrome (EBS); professional burnout; emotional burnout

Предпосылки построения восстановительной культуры в студенческой среде

Есипенко И.В.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: innaesipenko466@gmail.ru

Дворянчикова К.Н.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9765-1957
e-mail: dvorianick @gmail.com

Гурина О.Д.
кандидат психологических наук
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: gurinaod@mgppu.ru

Ключевые слова: восстановительный подход, восстановительная культура в студенческой среде, предпосылки восстановительной культуры, построение восстановительной культуры, ведущие восстановительных программ, студенты

Студенческая среда, как важный социальный институт, играет ключевую роль в развитии личности, формировании ценностей и установлении психологически здоровых межличностных отношений. Глобальные вызовы, отсутствие стабильности, постоянно меняющиеся события жизни, стрессы, конкуренция, социальное одиночество, негативно сказываются на психоэмоциональном состоянии, а также общем качестве жизни молодых людей и студентов.

На законодательном уровне государство старается создать для молодежи (от 14 до 35 лет) благоприятные условия для развития и самореализации, устанавливает правовые основы, цели (патриотическое воспитание, развитие, защита прав), направление молодежной политики, поддержку молодых талантов, волонтерство, образование и профилактику правонарушений.

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 г. № 2233-р утверждена «Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года», в которой для достижения поставленных целей предлагается сформировать культуру здорового и активного образа жизни в молодежной среде, развивать органы молодежного самоуправления, молодежные и детские

общественные объединения, обеспечить открытость и равный доступ молодежи к соответствующим мерам господдержки, привлечь талантливую молодежь в сферу исследований и разработок, а также реализовать ряд иных задач. В числе приоритетных направлений реализации стратегии названы, в частности, развитие традиционных российских ценностно-смысловых и нравственных ориентиров, формирование ценностей семейной культуры, противодействие деструктивному поведению молодежи, ее правовое просвещение и информационная защита [2].

Вместе с тем, текущие реалии, вызовы и проблемы, с которыми сталкиваются студенты, предлагают искать новые подходы, направленные на установление здоровых отношений между людьми, как непосредственно между студентами, так и между преподавателями и студентами. Использование восстановительных практик, по нашему мнению, может помочь созданию безопасной и поддерживающей среды для студентов, такого поддерживающего сообщества, где каждый чувствует себя в безопасности и имеет возможности личностного и социального развития.

В целях реализации поставленных задач и помимо усилий, принимаемых на государственном уровне (движение сверху вниз), важно на уровне непосредственно молодежной студенческой среды (движение снизу вверх) формировать и взращивать подходы, направленные на восстановление и укрепление отношений, на разрешение конфликтов и восстановление справедливости через диалог и сотрудничество. Другими словами формировать и применять в студенческой среде восстановительную культуру общения.

Восстановительная культура представляет собой систему ценностей, норм и практик, направленных на создание гармоничной и поддерживающей среды. Она включает в себя элементы психологической поддержки, взаимопомощи, активного участия в общественной жизни и формировании здоровых коммуникативных привычек.

Материалы о восстановительной культуре взаимоотношений можно найти в научных и методических работах отечественных и зарубежных авторов: Л.М. Карнозовой, А.Ю. Коновалова, А.А. Пентина, Белинды Хопкинс и др. В 2025 году в Вестнике практической психологии образования была опубликована статья Е.П. Афанасьева и О.Д. Гуриной «Восстановительная культура взаимоотношений в школе: понятие и специфика», в которой были приведены результаты, проведенного ими исследования, которые показали, что восстановительные программы, реализуемые в школе, создают предпосылки формирования восстановительной культуры [1]. Поскольку вчерашние школьники в последующем становятся студентами высших учебных заведений,

нам показалось интересным и важным продолжить данное исследование и, ориентируясь на его результаты, исследовать построение восстановительной культуры в студенческой среде. Следует отметить, что в русскоязычной научной литературе качественных и количественных исследований о применении восстановительных практик именно в студенческой среде найти не удалось, по этой причине были выбраны замысел и методология данного исследования.

База для исследования была предоставлена руководством кафедры «Юридическая психология» Московского государственного психолого-педагогического университета. Нам представлялось, что именно преподаватели, сотрудники и студенты нашего высшего учебного заведения являются наиболее заинтересованной и предпочтительной аудиторией для информирования и продвижения восстановительного подхода.

Цель нашей работы заключается в выявлении и описании предпосылок построения восстановительной культуры в студенческой среде.

Исследование проводилось в период с октября 2025 года по март 2026 года среди отдельных групп студентов-психологов: 1 курса (24 человека, возраст от 17 до 20 лет), 4 курса (24 человека, возраст от 20 до 23 лет), 5 курса (23 человека, возраст от 21 до 24 лет), и магистрантов 2 курса программы подготовки: «Восстановительный подход и медиативные технологии в образовании и системе профилактики социальных рисков» (5 человек, возраст от 34 до 50 лет).

Общее количество участников исследования составило 76 человек.

Восстановительные программы «Круг сообщества» были проведены разово в четырех группах в октябре – ноябре 2025 года, по итогам прохождения участники ответили на вопросы специально составленного опросника. Следует отметить, что студенты-психологи в рамках учебных программ ранее участвовали в тренингах в формате круга, но это были не восстановительные практики, т.е. на момент проведения исследования студенты не имели опыта участия в данной восстановительной программе.

Кроме того, в данных программах принимали участие пять магистрантов 2 курса университета в качестве ведущих и волонтеров, опрос которых был проведен в марте 2026 года.

Результаты анализа опросов участников восстановительных программ показали, что в целом проведенные круги сообщества воспринимаются большинством студентов положительно, соответствуют их текущим запросам и потребностям, в отдельных случаях помогают улучшить взаимоотношения и микроклимат в группах. Также из опросов следует, что в целом формат восстановительных программ «Круг сообщества», по мнению студентов, интересен и эффективен как при

конфликтных ситуациях, так и для сплочения коллектива, для поддержки друг друга, отвечает их потребностям в понимании, взаимоуважении, проявлении субъектности и может быть интегрирован в студенческую жизнь как один из способов восстановительной коммуникации и взаимодействия (восстановительный язык общения, развитие рефлексии, организационных вопросов и др.).

Следует отметить, что большинство студентов (75%) ранее не принимали участия в восстановительных программах «Круг сообщества» и не были знакомы с таким форматом проведения. В опросниках они отмечали, что для них было ценным и важным познакомиться с программой и участвовать в ней, получить такой опыт, не только с целью разрешения каких-то текущих проблем, но и с профессиональной точки зрения как будущим специалистам психологам для последующего применения в своей практике. Один участник написал, что «хотелось бы сначала послушать теорию о кругах, а потом уже сами круги». Именно информирование и непосредственное участие самих студентов в восстановительных программах является необходимым и важным условием для формирования предпосылок восстановительной культуры в студенческой среде.

На основе анализа опроса ведущих восстановительных программ было сформулировано понятие ***восстановительной культуры в студенческой среде*** как культуры взаимодействия, в которой ценности и практики восстановительного подхода становятся нормой повседневного общения. В такой культуре напряжение, конфликты и причинённый вред рассматриваются через призму восстановления отношений и коллективной ответственности, а не через логику наказания. Она основана на умении выстраивать здоровые и эмоционально устойчивые взаимоотношения, где главное – не кто прав, а что делать дальше. В восстановительной культуре каждый имеет право голоса, а ошибки воспринимаются не как приговор, а как возможность для исправления и восстановления отношений.

Построение восстановительной культуры в студенческой среде – это процесс, требующий системного подхода, длительного времени и постоянного поддержания.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены и подтверждены необходимые предпосылки для построения восстановительной культуры в студенческой среде. Участники восстановительных программ «Круг сообщества» (студенты разных курсов и магистранты) в целом оценили такой формат положительно, отметив, что он отвечает их потребностям в уважительном диалоге, взаимной поддержке и возможности быть услышанным. Для многих это был первый опыт

участия в подобных программах, при этом большинство посчитало его полезным не только для решения актуальных вопросов внутри группы, но и с точки зрения профессионального развития в будущем. Полученные данные показывают, что знакомство студентов с восстановительным подходом, их участие в программах и подготовка ведущих из числа самих обучающихся создают основу для формирования восстановительной культуры в вузовской среде.

Литература

1. Афанасьев Е.П., Гурина О.Д. Восстановительная культура взаимоотношений в школе: понятие и специфика // Вестник практической психологии образования. 2025. Т. 22. № 4. С. 115–127. DOI: 10.17759/bppe.2025220408.
2. Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 г. № 2233-р. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

Prerequisites for establishing a restorative culture in the student environment

Esipenko I.V.
master's student, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation
e-mail: innaesipenko466@gmail.ru

Dvoryanchikova K.N.
student, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9765-1957
e-mail: dvorianick@gmail.com

Gurina O.D.
PhD in Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation
e-mail: gurinaod@mgppu.ru

Развитие конфликтной компетентности подростков, находящихся в специальном учебно-воспитательном учреждении закрытого типа, посредством проведения программы социально-психологического тренинга

Жодзишская Л.Н.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: l.zhodzishskaya@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены теоретическое обоснование и описание социально-психологического тренинга (СПТ), направленного на развитие конфликтной компетентности подростков 14–17 лет, находящихся в специальном учебно-воспитательном учреждении закрытого типа (СУВУ ЗТ). Программа разработана на основе восстановительного подхода и адаптирована к условиям изоляции.

Ключевые слова: конфликтная компетентность, подростки, специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа, социально-психологический тренинг, восстановительный подход

Современное общество характеризуется высокой конфликтогенностью, что особенно остро переживается подростками, находящимися в условиях изоляции в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа (СУВУ ЗТ). У этой категории подростков, как правило, наблюдается дефицит конструктивных стратегий поведения в конфликтах, повышенная агрессивность, искажённое восприятие оппонента («образ врага»), а также низкая рефлексия собственных чувств и потребностей. Восстановительный подход [3; 5]. предлагает альтернативу карательной парадигме, фокусируясь на диалоге, принятии ответственности и восстановлении нарушенных связей. Однако адаптированных краткосрочных программ развития конфликтной компетентности для подростков в условиях СУВУ ЗТ недостаточно. Настоящее исследование направлено на восполнение этого пробела.

Конфликтная компетентность рассматривается как интегральное качество личности, включающее понимание природы конфликта, осознание своих и чужих чувств и потребностей, а также владение стратегиями поведения и навыками диалога [1; 4]. Подростки, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа (СУВУ ЗТ), характеризуются дефицитом конструктивных стратегий,

искажённым восприятием оппонента и низкой рефлексией [2]. Восстановительный подход в настоящем исследовании понимается не как набор процедур и техник, а как ценностно-мировоззренческая парадигма, ориентирующая на диалог, принятие ответственности и восстановление нарушенных связей [3]. **Цель исследования**: теоретическое обоснование и разработка социально-психологического тренинга (СПТ) развития конфликтной компетентности подростков, находящихся в СУВУ ЗТ (6 занятий по 2 академических часа). **Гипотеза исследования:** развитие конфликтной компетентности подростков, находящихся в СУВУ ЗТ, возможно в процессе реализации социально-психологического тренинга.

Исследование проводится среди обучающихся ФГБПОУ Щекинское СУВУ ЗТ мужского пола 14–17 лет, из которых сформированы экспериментальная (18 подростков) и контрольная группы (22 подростка). Методики констатирующего этапа: «определение уровня конфликтоустойчивости», авторская анкета самооценки конфликтной компетентности (12 утверждений по шкале Лайкерта, 4 блока); кейс-метод (две конфликтные ситуации с открытыми вопросами для основного и контрольного среза); анкета экспертного мнения для педагогов-психологов; качественный анализ рефлексивных высказываний участников социально-психологического тренинга. На данном этапе проведена первичная диагностика, выявившая низкий уровень конфликтоустойчивости и самооценки конфликтной компетентности у большинства подростков, преобладание стратегий соперничества и избегания, а также дефицит навыков диалога. Формирующий этап (апробация программы) в настоящее время проводится; контрольная группа не участвует в тренинге.

СПТ включает 6 занятий по 2 академических часа и охватывает следующие темы: природа конфликта и стратегии поведения, фильтры восприятия, техники «Я-сообщения» (М. Розенберг) и активного слушания, рефрейминг, лупинг, эмоциональная саморегуляция и определение эмоций (Р. Плутчик, П. Экман), потребности по А. Маслоу, а также интеграция навыков в кейсах, ролевых играх и рефлексивных кругах.

После проведения СПТ ожидается увеличение уровня конфликтоустойчивости, доли конструктивных ответов, эмоциональной лексики и указаний на потребности, рефлексивных высказываний и снижение частоты и остроты конфликтов.

Благодарности. Автор благодарит научного руководителя исследования – кандидата психологических наук, доцента, профессора Дебольского М.Г. Также автор выражает признательность администрации ФГБПОУ Щекинское СУВУ ЗТ.

Литература

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: Юнити-Дана, 2002. – 591 с.

2. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2019. – 576 с.
3. Карнозова Л.М. Введение в восстановительное правосудие (медиация в ответ на преступление): монография / Л.М. Карнозова. – М.: Проспект, 2014. – 262 с.
4. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды / Л.А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
5. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений / А.Ю. Коновалов. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – 256 с.

Development of conflict competence of adolescents in a special closed-type educational institution through a social and psychological training program

Zhodzishskaya L.N.
master student, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation
e-mail: l.zhodzishskaya@yandex.ru

Abstract. This article presents the theoretical basis and description of a social-psychological training aimed at developing conflict management skills in adolescents aged 14–17 years old placed in a special closed-type educational institution. The training is based on a restorative approach and is adapted to the conditions of isolation.

Keywords: conflict competence, adolescents, special closed-type educational institution, social and psychological training, restorative approach

Ценностная рефлексия как компонент этической компетенции практикующих психологов

Кошкина Н.В.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: akinaru_des@inbox.ru

Буслаева Е.Л.
Кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: moselena2201@yandex.ru

Ключевые слова: ценностная рефлексия, этическая компетенция, практикующие психологи, ценностно-смысловая сфера, восстановительный подход

В условиях роста популярности психологической практики (ВЦИОМ) и увеличения числа образовательных программ подготовки специалистов (ВШЭ) обостряется проблема обеспечения качества профессиональной подготовки, особенно в части формирования этической ответственности. Расширение рынка образовательных услуг в области психологии влияет на содержание и глубину профессиональной подготовки, что приводит к рискам недостаточного освоения будущими специалистами этических норм и принципов профессиональной деятельности. При этом требования к владению этическими стандартами, способностью к профессиональной ответственности и принятию обоснованных решений в сложных ситуациях закреплены в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), что говорит о необходимости формирования соответствующих компетенций.

В этой связи возникает противоречие между формально закреплёнными требованиями к уровню этической компетенции психолога и отсутствием профессионального формата, направленного на формирование, развитие и поддержание уровня этической компетенции у практикующих специалистов. Указанное противоречие требует научного осмысления в поиске эффективного профессионального формата для данных целей, и изучения механизмов формирования, развития и поддержания этической компетенции в профессиональной деятельности психолога.

Теоретической основой исследования выступают классические подходы к проблеме рефлексии (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий), в рамках которых рефлексия рассматривается как механизм осознания субъектом собственных действий,

оснований деятельности и её результатов. В культурно-исторической парадигме рефлексия понимается как важнейшее условие развития сознания и личности, обеспечивающее переход от непосредственного опыта к его осмыслению. В деятельностном подходе рефлексия выступает как средство регуляции деятельности и её перестройки.

Современные исследования развивают представления о рефлексии как о многоуровневом и многокомпонентном процессе, включающем когнитивные, личностные и регулятивные аспекты. А.В. Карпов рассматривает рефлексию, как сложное психическое явление, которое объединяет процессы, свойства и состояния [1]. По В.И. Слободчикову рефлексия рассматривается не только как инструмент анализа деятельности, но и как механизм саморегуляции, обеспечивающий осознанный выбор и ответственность субъекта за принимаемые решения [5].

Особое значение в контексте настоящего исследования имеет связь рефлексии с ценностно-смысловой сферой личности. Д.А. Леонтьев отмечает, что ценности выступают в качестве смыслообразующих структур, определяющих направленность активности субъекта, в том числе профессиональной [2]. В теории базовых ценностей Ш. Шварца ценности рассматриваются как универсальные мотивационные цели, организующие поведение человека. Таким образом, рефлексия, направленная на осмысление ценностей, приобретает характер ценностной рефлексии и становится механизмом осознания и соотнесения профессиональных действий с внутренними основаниями личности.

В профессиональной деятельности психолога ценностная рефлексия приобретает особое значение, поскольку работа с клиентом предполагает принятие решений в условиях неопределённости, поиск решений для возникших этических дилемм и высокой степени ответственности. Проблемой профессиональной деятельности психолога занимались А.К. Маркова, Е.А. Климов, О.А. Сычёв, Е.Ю. Протасова. Так например А.К. Маркова подчёркивает, что рефлексия является необходимым условием профессионального развития и предотвращения профессиональных деформаций. Она позволяет специалисту осмыслять собственные действия, учитывать границы профессиональной роли и выстраивать взаимодействие с клиентом на основе этических принципов [3].

Этическую компетенцию практикующего психолога рассматривали А.Б. Армашова, О.А. Белобырыкина, Т.С Тимофеева. Этическая компетенция включает в себя не только знание профессиональных норм и стандартов, но и способность применять их в конкретных ситуациях, осуществлять моральную оценку происходящего и нести ответственность за принятые решения, имеет сложную структуру и включает ценностный, когнитивный и поведенческий компоненты [4]. При этом

ценностный компонент выступает системообразующим, определяя направленность профессионального поведения [3].

Научная новизна исследования заключается в обосновании ценностной рефлексии как ключевого механизма формирования, развития и поддержания этической компетенции практикующего психолога. В отличие от подходов, акцентирующих внимание преимущественно на знании норм, в данном исследовании подчёркивается роль внутренней работы субъекта по осмыслению собственных ценностей и их соотнесению с профессиональной деятельностью.

Проведённое эмпирическое исследование по выявлению ценностных ориентаций и степени рефлексивности у практикующих психологов на основе методик: Обзор ценностей Шварца, SVS, Ш. Шварц (1992 г.), опросник рефлексивности Карпова показало:

- статистически значимое различие по показателю «Традиции» методики SVS ($p = 0,012$). Участники экспериментальной группы (11 человек) продемонстрировали более высокий уровень значимости данной ценности ($M = 3,89$; $SD = 1,37$) по сравнению с контрольной группой (24 человека) ($M = 2,50$; $SD = 1,43$). Данный результат позволяет предположить, что участие в профессиональном формате, основанном на технологиях восстановительного подхода, связано с усилением ориентации на ценности, отражающие принятие культурных и профессиональных норм, уважение к традициям и устойчивым формам взаимодействия;
- в результате обработки результатов опросника рефлексивности Карпова были получены суммарные показатели уровня рефлексивности для всей выборки ($n = 34$). Среднее значение составило 134.70 балла при стандартном отклонении 8.55, медиана равна 135.00, минимальное значение – 114, максимальное – 144, что позволяет интерпретировать уровень рефлексивности в исследуемой выборке как средне-высокий.

В настоящее время проводится экспериментальный этап исследования, включающий участие респондентов в профессиональном групповом формате для практикующих психологов «Этических мастерских». Данный формат представляет собой профессиональное групповое взаимодействие, направленное на развитие этической компетенции посредством актуализации и развития ценностной рефлексии. В основе формата лежат технологии восстановительного подхода, в частности профилактические круги сообщества, которые создают безопасное пространство для обсуждения профессиональных ситуаций, обмена опытом и осмысления ценностных оснований деятельности.

Предполагается, что включение практикующих психологов в структурированный рефлексивный процесс будет способствовать

углублению понимания ими собственных ценностей, повышению осознанности профессиональных решений и укреплению этической ответственности. Особое значение имеет групповая форма работы, позволяющая соотносить индивидуальные представления с опытом других участников и формировать более устойчивые ценностные основания профессиональной деятельности.

В перспективе исследования планируется проведение повторного психодиагностического замера, а также глубинных интервью с участниками экспериментальной группы. Это позволит выявить как количественные изменения уровня рефлексивности, так и качественные изменения в содержании ценностно-смысловой сферы личности психологов. Полученные результаты могут стать основанием для разработки и внедрения специализированных программ профессионального сопровождения и повышения квалификации психологов, ориентированных на развитие их этической компетенции и ответственности.

Литература

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с. (49)
2. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2004. 424 с. (87)
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
4. Тимофеева Т.С. Профессионально важные качества и компетенции в структуре профессиональной идентичности психолога // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 № 5, [Электронный ресурс] https://mir-nauki.com/PDF/79PSMN519.pdf
5. Слободчиков В.И., Исаева Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для ВУЗов [Электронный ресурс] https://www.psyoffice.ru/page,51,3744-slobodchikov-v.i.-isaev-e.i. osnovy.html

Концептуальная программа оптимизации временной организации личности как стратегии профилактики профессионального выгорания следователей органов внутренних дел

Люсова Т.А.
аспирант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3740-5124
e-mail: tata.lusova@mail.ru

Ключевые слова: профессиональное выгорание, личностная организация времени, следователи, программа профилактики

Профессиональная деятельность в следственных подразделениях органов внутренних дел зачастую взаимосвязана с тяжелыми жизненными ситуациями, стрессом, эмоциональным напряжением и высокой ответственностью. Без своевременной поддержки и профилактики, сотрудники рискуют столкнуться с профессиональным выгоранием. Это состояние характеризуется эмоциональным истощением, цинизмом по отношению к работе и снижением личной эффективности [3].

Часто сотрудники следственных подразделений сталкиваются с ненормированным рабочим графиком, большим объёмом информации и необходимостью быстро принимать решения[1]. Неумение эффективно управлять своим временем, расставлять приоритеты и находить время для восстановления может стать одной из ключевых причин перегрузки и, как следствие, выгорания[2]. В этой ситуации особую актуальность приобретает проблема, заключающаяся в разработке механизмов оптимизации личностной организации времени, которая является одним из ведущих факторов повышения качества профессиональной деятельности сотрудников следственных подразделений органов внутренних дел [5]. Большую часть трудностей по оптимизации и совершенствованию личностной организации времени в периоды профессиональной деятельности поможет преодолеть разработка программы оптимизации временной организации личности сотрудника.

Программа психологической профилактики профессионального выгорания детерминированного личностной организации времени сотрудников следственных подразделений органов внутренних дел (далее – Программа) призвана оптимизировать личностную организацию времени и снизить риск развития профессионального выгорания среди сотрудников, повысить их психологическую устойчивость

и работоспособность, улучшить качество выполнения служебных обязанностей, а также сохранить здоровье и благополучие сотрудников, что в конечном итоге положительно скажется на эффективности их профессиональной деятельности.

Научно-методические основания программы. Программа построена на основе анализа научных исследований и литературы, освещающих вопросы личностной организации времени [4] и профессионального выгорания [3,5], в трудах зарубежных и отечественных авторов.

Программа построена на принципах комплексности, системности, последовательности, единства, согласованности и преемственности проводимых мероприятий и представляет собой систему работы по оптимизации и совершенствованию личностной организации времени в профилактике профессионального выгорания сотрудников следственных подразделений органов внутренних дел.

Целью Программы является снижение показателей профессионального выгорания сотрудников через совершенствование знаний, навыков и умений сотрудников в оптимизации личностной организации времени.

Достижению цели Программы способствует решение следующих задач:

1. Обеспечение руководством подразделений органов внутренних дел организованности и целенаправленности процесса реализации содержания Программы;
2. Формирование профессиональной направленности и положительной мотивации по отношению к цели и задачам Программы;
3. Реализация содержания Программы с учетом имеющегося у сотрудников опыта планирования личностной организации времени под руководством наиболее опытных и квалифицированных психологов;
4. Формирование у сотрудников системы знаний о профессиональном выгорании как психологическом феномене, включая его структурные компоненты и детерминанты развития;
5. Ознакомление сотрудников с концепцией личностной организации времени и ее компонентами для формирования осознанного отношения к временным ресурсам;
6. Формирование у сотрудников навыков позитивного мышления, умения находить ресурсы для преодоления трудностей и поддерживания мотивации, навыков саморефлексии;
7. Формирование умений и навыков планирования временных ресурсов и личностной организации времени.

Содержание Программы включает мероприятия, направленные для достижения ее цели и задач, в том числе: краткий теоретический материал о компонентах профессионального выгорания и личностной

организации времени; валидные и надежные методы психологической диагностики; доступные и результативные психологические тренинги по оптимизации личностной организации времени в рамках профилактики профессионального выгорания и др. (См. таблицу 1).

Работа по Программе рассчитана на 5 дней (20 часов) и включает четыре раздела: 1 раздел. Вводная часть. Мероприятия, проводимые в первый день работы по Программе; 2 раздел. Основная часть Программы. Основные мероприятия, проводимые в целях достижения задач Программы; 3 раздел. Заключительная часть. Мероприятия, проводимые в последний день работы по Программе; 4 раздел. Психолого-педагогические методы оптимизации личностной организации времени, как фактора повышения качества профессиональной деятельности сотрудников следственных подразделений органов внутренних дел.

В результате использования Программы ожидается, что у сотрудников сформируются: знания (о развитии профессионального выгорания; о личностной организации времени и ее компонентах; о планировании личностной организации времени; о методах преодоления преждевременного профессионального выгорания; умения (находить ресурсы для преодоления трудностей и поддерживания мотивации; саморефлексии и самодиагностики профессионального выгорания; навыки (позитивного мышления; планирования временных ресурсов; личностной организации времени; снижения риска развития преждевременного профессионального выгорания).

Программа разработана лично автором на основе теоретических положений диссертационного исследования с учетом результатов констатирующего эксперимента. Апробирование программы предполагается в первой половине 2026 года на базе УМВД России по Московской области.

Таблица 1

Содержание программы психологической профилактики профессионального выгорания детерминированного личностной организации времени сотрудников следственных подразделений органов внутренних дел

1 раздел. Вводная часть. Первый день				
№ п/п	**Наименование мероприятий**	**Формируемое явление**	**Применяемые методы**	**Время проведения (в часах)**
1.	Индивидуальная и групповая ознакомительная беседа с руководством и личным составом подразделения	Социальная эмпатия	Рассказ, убеждение, внушение	1 час
2.	Вводное тестирование	Социальная эмпатия, доверие, правдивость	Методы психологической диагностики: методика «Диагностика профессионального выгорания К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой»; опросник «Персональная компетентность во времени Л.В. Куликова»	1 час
	Понятие временной организации. Основы тайм-менеджмент. Связь времени и выгорания (лекция)	Единое понимание целей и задач деятельности	Демонстрация (показ); рассказ	0,5 часа
3.	Подведение итогов работы с сотрудниками. Упражнение ««Зачем управлять своим временем»; Домашнее задание упражнение «Чувство времени»	Социальная эмпатия, доверие, правдивость, определение индивидуальных особенностей восприятия времени.	Рассказ, пояснение, убеждение, внушение, метод социально-психологического тренинга	0,5 часа
4.	Анализ результатов работы и тестирования	Особенности и ресурсы личности; перспективы развития	Комплексный анализ результатов деятельности; прогнозирование	3 часа

№ п/п	Наименование мероприятий	Формируемое явление	Применяемые методы	Время проведения (в часах)
2 раздел. Основная часть. Формирование навыков личностной организации времени сотрудников				
Второй день (основной этап)				
1.	Упражнение «Ассоциации»	Знакомство, введение в тему, активизация группы, доверие.	Метод социально-психологического тренинга	0,2 часа
2.	Упражнение «Субъективная минута»	Знакомство, введение в тему, активизация группы; определение индивидуальных особенностей восприятия времени	Метод социально-психологического тренинга	0,5 часа
3.	Упражнение «Ваш поглотитель времени»	Определение индивидуальных особенностей восприятия времени; развитие тайм-менеджмента	Метод социально-психологического тренинга	1 час
4.	Упражнение «Оценка индивидуальных суточных ритмов»	Определение индивидуальных особенностей восприятия времени	Метод социально-психологического тренинга	0,5 часа
5.	Подведение итогов	Социальная эмпатия, доверие, правдивость	Рефлексия и обратная связь, фокус на сильных сторонах	0,2 часа
6.	Индивидуально-психологическое консультирование	Доверие, эмпатия, рефлексия, безопасная и безоценочная среда	Интервью, активное слушание, рефлексия и обратная связь	1 час
Третий день (основной этап)				
1.	Упражнение «Свободное время»	Активизация группы; анализ затрат времени, ценностное отношение к личному времени	Метод социально-психологического тренинга	0,5 часа
2.	Упражнение «Распределение времени»	Анализ затрат времени, ценностное отношение к личному времени; расстановка приоритетов, развитие тайм-менеджмента	Метод социально-психологического тренинга	0,5 часа

№ п/п	Наименование мероприятий	Формируемое явление	Применяемые методы	Время проведения (в часах)
3.	Упражнение «Матрица Эйзенхауэра». Домашнее задание.	Развитие тайм-менеджмента; анализ затрат времени; мотивация к целеполаганию	Рассказ, пояснение, метод социально-психологического тренинга	1 час
4.	Подведение итогов	Социальная эмпатия, доверие, правдивость	Рефлексия и обратная связь, фокус на сильных сторонах	0,2 часа
5.	Индивидуально-психологическое консультирование	Доверие, эмпатия, рефлексия, безопасная и безоценочная среда	Интервью, активное слушание, рефлексия и обратная связь	1 час
Четвертый день (основной этап)				
1.	Рисуночный тест «Персональная концепция времени»	Определение индивидуальных особенностей восприятия времени; ценностное отношение к личному времени	Метод социально-психологического тренинга	0,5 часа
2.	Упражнение «Анализ персональной системы управления временем»	Развитие тайм-менеджмента; анализ затрат времени	Метод социально-психологического тренинга	0,5 часа
3.	Упражнение «Хронокарта Гастева»	Развитие тайм-менеджмента; анализ затрат времени; мотивация к целеполаганию	Метод социально-психологического тренинга	1 час
4.	Подведение итогов	Социальная эмпатия, доверие, правдивость	Рефлексия и обратная связь, фокус на сильных сторонах	0,2 часа
5.	Индивидуально-психологическое консультирование	Доверие, эмпатия, рефлексия, безопасная и безоценочная среда	Интервью, активное слушание, рефлексия и обратная связь	1 час

№ п/п	Наименование мероприятий	Формируемое явление	Применяемые методы	Время проведения (в часах)
3 раздел. Заключительная часть. Пятый день				
1.	Упражнение «Лента времени»	Осознанное, ценностное отношение к личному времени; мотивация к целеполаганию	Метод социально-психологического тренинга	0,3 часа
2.	Упражнение «Целеполагание: постановка долгосрочных целей»	Развитие тайм-менеджмента; анализ затрат времени; мотивация к целеполаганию	Метод социально-психологического тренинга	1 час
3.	Тестовый контроль	Социальная эмпатия, доверие, правдивость	Методы психологической диагностики: методика «Диагностика профессионального выгорания К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой»; опросник «Персональная компетентность во времени Л.В. Куликова»	1 час
4.	Подведение итогов	Социальная эмпатия, доверие, правдивость	Рефлексия и обратная связь, фокус на сильных сторонах	0,2 часа
5.	Индивидуально-психологическое консультирование	Доверие, эмпатия, рефлексия, безопасная и безоценочная среда	Интервью, активное слушание, рефлексия и обратная связь	1 час
	Всего часов:			20

Литература

1. Березина, Т.Н. Личностные стратегии жизненного пути и их связь с биологическим возрастом // Психология и психотехника. – 2020. – № 4. – С. 1–13.
2. Березина, Т. Н., Зимина, А.А. Личностные ресурсы профессионального долголетия представителей профессий особого риска разных возрастных групп. Экстремальная психология и безопасность личности. – 2025. – № 2(3). – С. 9–31.
3. Гуняев, Е.В.Профессиональное выгорание у сотрудников органов внутренних дел: причины, последствия и меры профилактики // Наука-2020. – 2025. – № 6 (80). – С. 15–19.
4. Кудрячкова А.Р. Обзор методов изучения психологического времени личности // Развитие личности. – 2025. – № 3. – С. 106–117.
5. Список литературы
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология – М.: АСТ, 2018.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1994.
8. Караяни А.Г. Психология воинской деятельности. – М.: Юрайт, 2024.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2007.
10. Мадди С. Теория жизнестойкости и её применение в психологии личности // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № .
11. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2010.
12. Овчинников Б.В., Боровиков А.Ф. Военно-профессиональная мотивация: теоретические и методические аспекты // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 2.
13. Рокич М. Природа человеческих ценностей. – Нью-Йорк: Free Press, 1973.
14. Ясюкова Л.А. Тест правового и гражданского сознания: методическое руководство. – СПб., 2008.

Связь Интернет-зависимости и рабочей памяти в профилактике цифровой зависимости

Никитин И.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: mentane@mail.ru

Ключевые слова: рабочая память, цифровая зависимость, интернет-зависимость

Научно-технический прогресс обуславливает как появление новых возможностей, так и новых угроз. С одной стороны, распространение цифровых технологий обеспечивает доступ к знаниям, накопленным человечеством, с другой стороны, гаджеты обуславливают появление различных видов цифровой зависимости, в том числе Интернет-зависимости. Особенно данное противоречие актуально для лиц юношеского возраста, так как именно в этом возрасте как выше нейропластичность, так и начинается самостоятельное проживание, требующее самоконтроля. В марте 2026 года в судебной практике США был создан исторический прецедент, суд присяжных в Калифорнии и суд в Нью Мексико признали ряд крупнейших цифровых платформ виновными в намеренном использовании алгоритмов (бесконечная прокрутка ленты, автоматический подбор контента), которые способствуют формированию зависимости, с выплатой штрафов на сотни миллионов долларов [3].

В отечественной психологии проблема аддиктивного (зависимого) поведения рассматривалась с различных точек зрения: аддиктивное поведение как «ложно опредмеченная потребность» (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин); аддиктивное поведение как «недостаточно сформированная эгоидентичность» (Н.В. Дмитриева, Т.А. Донских, Ц.П. Короленко); аддиктивное поведение как «стабильная психологическая система, меняющая мотивационную сферу и смещающая волевой потенциал» (Д.В. Четвериков). Проблемы работы с аддиктивным поведением личности разработаны работах А.В. Гоголевой, Е.В. Змановской, Ю.А. Клейберга, В.Д. Менделевич, Р.В. Овчаровой, Г.В. Старшенбаума и др. [2].

Современные исследования зачастую проводят параллели между аддиктивным поведением и употреблением психоактивных веществ, в том числе с точки зрения схожего влияния на процессы обучения, долгосрочной и краткосрочной памяти, рабочую память, исполнительные функции личности [5]. Шведский исследователь Т. Клинберг разработал

упражнение тренировки развития рабочей памяти N-Back, позволившее увеличивать объем рабочей памяти [4]. Впоследствии ряд исследований был посвящен исследованию влияния развития рабочей памяти на различные аспекты обучения, зависимости от психоактивных веществ, а также аддиктивного поведения. При этом метаанализы подобных исследований не формируют единый консенсус относительно эффективности развития рабочей памяти в контексте профилактики зависимости.

Научная новизна данной работы состоит в иследовании структуры дисперсии показателей интернет-зависимости между различными уровнями рабочей памяти, вместо исследования центральной тенденции. Данная постановка вопроса позволяет как сформировать направления для интерпретации неоднозначности метаисследований развития рабочей памяти как способа профилактики цифровой зависимости, так и формировать предпосылки для реализации идей Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева о понимании становления явлений памяти и внимания в перспективе развития [1].

Цель исследования заключалась в установлении различий статистических показателей показателей интернет-зависимости между группами лиц юношеского возраста с различным уровнем рабочей памяти, а также оценить связь экранного времени с показателями интернет-зависимости.

Выборка исследования составила 35 участников студентов в возрасте 18–25 лет (из 83 ответивших; критерий включения – наличие полных данных по всем трём инструментам, соответствие возраста и рода занятий). Рекрутинг осуществлялся через преподавательский состав и методом снежного кома. Дизайн исследования – срезовый корреляционный.

Использованные инструменты в рамках данного исследования: рабочая память – тест «Number Memory» (NM, память на числа, схожий с компонентом теста на рабочую память Digit Span) платформы HumanBenchmark (humanbenchmark.com); результат – максимальная длина воспроизведённой цифровой последовательности (NM); (2) интернет-зависимость – опросник Кимберли Янг в адаптации В.А. Лоскутовой (Буровой) (40 пунктов, диапазон 40–200 баллов); экранное время – скриншоты с устройств участников (минут/день).

Участники распределены по трём группам по результатам теста NM: «Ниже нормы» ($NM \leq 8$, $n = 10$), «Норма» ($NM = 9$, $n = 10$), «Выше нормы» ($NM \geq 10$, $n = 15$). В качестве нормы выбран уровень NM=9, соответствующий медиане выборки и медиане платформы HumanBenchmark. Для статистической обработки применялись однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) – для сравнения средних;

тест Левена (модификация Брауна-Форсайта) – для сравнения дисперсий; точный тест Фишера – для сравнения частот результатов «есть некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением Интернетом»; коэффициент корреляции Пирсона – для анализа связи экранного времени с показателем зависимости. Обработка выполнена в JASP и Python (scipy).

Анализ показал, что ANOVA средних значений показателя Янг между тремя группами: $F(2, 32) = 0.793$, $p = .461$ – статистически значимых различий средних не обнаружено (M: группа «Ниже» = 85.8, «Норма» = 75.2, «Выше» = 82.9). При этом, по тесту Левена на однородность дисперсий: $F(2, 32) = 6.411$, $p = .005$ – дисперсии значимо различаются. Размер эффекта f Коэна = 0.608 соответствует большому по классификации Коэна и более чем в 2.4 раза превышает медианное значение по психологическим исследованиям.

Группа «Норма» (NM = 9) является единственной, в которой отсутствуют результаты «есть некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением Интернетом» (0 из 10), тогда как в группах «Ниже» и «Выше» их доля составляет 30% (3 из 10) и 33% (5 из 15) соответственно. Сравнение «Норма» / «Выше» по точному тесту Фишера: $p = .061$ – статистическая тенденция. Корреляция экранного времени с показателем Янг составила $r = –0.114$, $p = .588$ – значимой связи не выявлено.

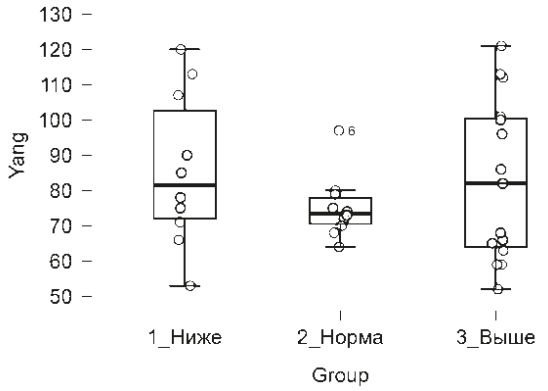


Рис. 1. Распределение показателя интернет-зависимости (тест Янг в адаптации А.В. Лоскутовой (Буровой)) в группах с различным уровнем рабочей памяти (уровень Number Memory в приложении HumanBenchmark)

Отсутствие значимых различий средних при наличии значимых различий дисперсий (см. рис.) представляет интерес в контексте

профилактики аддиктивного поведения. Несмотря на то, что строгие статистические оценки требуют репликации исследования на больших объемах данных, визуально дисперсия показателей зависимости в левой группе образуется бимодальным распределением, состоящим из лиц с некоторыми проблемами (Янг>100) и обычных пользователей Интернета, в центральной части показатели теста Янг образуют группу с малым разбросом значений, а в правой части практически равномерно распределены по между максимальным и минимальным значением. При этом как с одной стороны нахождение в группе со средним значением рабочей памяти не ассоциировано с критерием наличия некоторых проблем, так и нахождение в группе с высокой рабочей памятью напрямую не ассоциировано с отсутствием некоторых проблем. Это можно интерпретировать как указание на то, что высокий уровень рабочей памяти расширяет диапазон возможных поведенческих исходов, не предопределяя конкретного из них. Расширение дисперсии поведенческих исходов при росте уровня рабочей памяти можно рассматривать как кандидат на математическое выражение изменения произвольного характера высших психических функций по Л.С. Выготскому. Практическое следствие состоит в том, что развитие рабочей памяти в рамках профилактических программ возможно целесообразно сочетать с направляющей работой по формированию адаптивных стратегий. Экранное время как изолированный показатель не демонстрирует связи с интернет-зависимостью, что согласуется с литературными данными.

Среди ограничений можно выделить малый объём выборки (n = 35), неполноту данных по экранному времени и срезовый дизайн, которые ограничивают возможности обобщения результатов. Тем не менее обнаруженный паттерн – значимые различия дисперсий (размер эффекта f Коэна = 0.608, большой по классификации Коэна) при отсутствии значимых различий средних – представляет интерес для разработки профилактических программ, ориентированных на развитие когнитивного ресурса как дополняющих и дополняемыми иными профилактическими подходами цифровой зависимости. Результаты требуют репликации на большей выборке, либо проверки на существующих открытых наборах данных, включающих меры рабочей памяти, интернет-зависимости и/или иных мер, ассоциированных с зависимым поведением.

Литература

1. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. – Москва: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 149–155.
2. Старшенбаум, Геннадий Владимирович. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г.В. Старшенбаум. – Москва: Когито-Центр, 2006. – 366 с.

3. Суд США: алгоритмы соцсетей вызывают привыкание [Электронный ресурс]. – URL: https://24.kz/ru/news/in-the-world/761154-sud-ssha-algoritmy-sotssetej-vyzyvayut-privykanie (дата обращения: 15.04.2026).
4. Klingberg, T. Training and plasticity of working memory / T. Klingberg // Trends in Cognitive Sciences. – 2010. – Vol. 14, № 7. – P. 317–324. – DOI: 10.1016/j.tics.2010.05.002.
5. Ngetich, R. Learning and memory processes in behavioural addiction: A systematic review / R. Ngetich, C. Villalba-García, Y. Soborun [et al.] // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. – 2024. – № 163. – DOI: 10.1016/j.neubiorev.2024.105747. – URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0149763424002161 (дата обращения: 03.01.2025).
6. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя доцента Московского государственного психолого-педагогического университета О.Д. Гурину и доцента Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева А.В. Никитину.

Связь компонентов внеучебной активности студентов с типами мотивации к участию в социальных проектах

Оноприенкова А.Ю.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0000-0000-0000
e-mail: ashtrichenko@list.ru

Ключевые слова: внеучебная активность; социальные проекты; мотивация участия; теория самоопределения; типы мотивационной регуляции; базовые психологические потребности; студенческая вовлечённость

Участие студентов в социальных проектах рассматривается как ресурс формирования социальной ответственности и универсальных компетенций. Вместе с тем включённость в социальное проектирование неоднородна: часть студентов регулярно инициирует и организует социальные инициативы, тогда как другая часть участвует эпизодически или не включается вовсе. Это делает актуальным анализ психологических оснований участия и характеристик университетской внеучебной среды, которые могут быть связаны с устойчивостью включённости.

Методы исследования включали теоретический анализ, сравнительно-сопоставительный обзор и систематизацию отечественных и зарубежных исследований по проблематике мотивации и студенческой вовлечённости. В качестве методологической рамки теоретического анализа использована теория самоопределения (Self-Determination Theory, SDT), разработанная Э. Деси и Р. Райаном (Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2017). В логике SDT мотивация участия описывается как континуум типов регуляции по степени автономии: внутренняя и идентифицированная регуляция противопоставляются интроецированной и внешней регуляции; отдельно рассматривается амотивация. Обзор литературы показывает, что для участия в социально значимой деятельности принципиально важно не только наличие побуждений, но и их «качество»: автономная регуляция связана с большей устойчивостью участия, готовностью брать ответственность и продолжать деятельность при росте учебной и трудовой нагрузки, тогда как преобладание контролируемых оснований повышает риск прекращения участия при изменении внешних условий.

Ключевым механизмом перехода к более автономным основаниям участия в SDT выступает поддержка базовых психологических

потребностей в автономии, компетентности и связанности (Ryan, Deci, 2017). Соответственно, внеучебная среда может рассматриваться как контекст, в котором создаются условия для удовлетворения этих потребностей: возможность выбора и инициативы (автономия), опыт эффективности и видимого результата (компетентность), включённость в команду и принадлежность к сообществу (связанность).

Результаты анализа исследований студенческой вовлечённости и участия в университетской среде (Astin, 1999) дополняют SDT, позволяя рассматривать внеучебную активность как совокупность практик, которые поддерживают включённость студентов и удержание в образовательной среде. В российском контексте подчёркивается значение внеучебной деятельности как пространства развития коммуникативных и организационных навыков, ответственности и самоорганизации, при этом типичными барьерами участия выступают дефицит времени и совмещение учёбы с занятостью (Косарева А.В., Сенченков, 2018). Дополнительный ракурс дают исследования мотивов добровольчества, где функции участия связываются с получением нового опыта, социальными связями и инструментальными выгодами (Giancaspro et al., 2021).

В теоретической части работы уточнены и операционализированы компоненты внеучебной активности, релевантные участию в социальных проектах: интенсивность и регулярность участия, стаж, широта вовлечённости, роль/субъектная позиция и направления активности. Показано, что роль и устойчивость участия являются наиболее чувствительными компонентами: переход от позиции «исполнителя» к субъектной роли (организатор, инициатор, координатор) теоретически связан с усилением автономной регуляции, поскольку требует внутреннего принятия целей и ответственности. Регулярность и стаж участия рассматриваются как поведенческие индикаторы устойчивости включённости, а широта вовлечённости – как показатель расширения социальной сети и опыта взаимодействия, потенциально поддерживающего потребность в связанности.

Научная новизна теоретического этапа заключается в интеграции положений SDT и исследований студенческой вовлечённости для построения концептуального каркаса анализа связи внеучебной активности с типами мотивационной регуляции участия в социальных проектах. Также систематизированы факторы, которые поддерживают или снижают включённость студентов: организационная поддержка и ясность роли, развивающая обратная связь и признание результата, наличие «простого входа» в проекты и наставничества, а также перегрузка, дефицит времени и формализация участия. Полученные выводы задают основания для последующего эмпирического этапа и разработки адресных рекомендаций по повышению социальной активности студентов.

По результатам теоретического анализа сформулированы следующие выводы:

- В отечественной психологической традиции анализ побуждений и активности личности опирается на деятельностный подход, что позволяет рассматривать внеучебную активность как форму социально значимой деятельности и выделять в ней структурные компоненты участия (Леонтьев, 1975).
- Теория самоопределения (Self-Determination Theory) задаёт рамку для анализа качества участия через континуум регуляции: от автономных форм к контролируемым и амотивации; устойчивость включённости связывается с удовлетворением базовых психологических потребностей (Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2017).
- Подход студенческой вовлечённости подчёркивает роль активности и включения в практики университетской среды как условия формирования устойчивой позиции участника; это обеспечивает теоретическое основание для рассмотрения внеучебной активности как значимого контекста вовлечения (Astin, 1999).
- На основе анализа литературы обосновано, что теоретически значимыми компонентами внеучебной активности для участия в социальных проектах выступают интенсивность и регулярность участия, стаж, широта вовлечённости и роль/позиция, поскольку именно они отражают степень устойчивости включения и меру ответственности в деятельности (Леонтьев, 1975; Astin, 1999).
- Для описания мотивационного профиля участия в студенческом контексте продуктивна SDT-ориентированная типология, позволяющая дифференцировать автономные и контролируемые основания участия; в качестве релевантной отечественной основы для работы со студенческой аудиторией рассматриваются SDT-ориентированные шкалы академической мотивации (Гордеева и др., 2014; Ryan, Deci, 2017).
- Сделан вывод о необходимости эмпирической проверки статистических связей между компонентами внеучебной активности и типами регуляции участия, что позволит перейти от общих представлений о вовлечённости к обоснованным рекомендациям по поддержке устойчивого участия студентов в социальных проектах (Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2017).

Литература

1. Гордеева Т.О., Сычёв О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 4. – С. 98–109. [Электронный ресурс] URL: https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/y93jdtmioo/122549995.pdf (дата обращения: 15.04.2026).

2. Косарева А.В., Сенченков Н.П. Мотивация студентов к участию во внеучебной деятельности вуза: результаты исследования // Молодёжь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. 2018. № 3. С. 73–77.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Astin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. – 1999. – Vol. 40. – № 5. – P. 518–529.
5. Deci E.L., Ryan R.M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11. – № 4. – P. 227–268. – DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01.
6. Giancaspro M.L., Manuti A. Learning to Be Employable Through Volunteering: A Qualitative Study on the Development of Employability Capital of Young People // Front Psychol. – 2021. – № 1; 12: 574232. – Doi: 10.3389/fpsyg.2021.574232.
7. Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. – New York: Guilford Press, 2017.

The relationship between components of students' extracurricular activity and types of motivation for participation in social projects

Onoprienkova A.Yu.
PhD master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0000-0000-0000
e-mail: ashtrichenko@list.ru

Keywords: extracurricular activity; social projects; participation motivation; self-determination theory; types of motivational regulation; basic psychological needs; student engagement

Травля на этнической почве: модель исследования

Стратийчук Е.В.
аспирант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6214-0314
e-mail: chugeka@yahoo.com

Ключевые слова: буллинг, буллинг в этнически-гетерогенных классах, школьный климат, этничность, групповой субъект

Согласно переписи населения 2010 года 19% населения России относят себя к представителям национальных меньшинств [10]. В эти 19% входят как коренные народы Российской Федерации, так и иммигранты, приезжающие в Россию из стран СНГ. Данные МВД и Министерства просвещения также свидетельствуют о то, что на 2020 год в России зарегистрированы 800 тысяч несовершеннолетних иностранных граждан, из них 140 тысяч детей посещают российские школы, в первую очередь в Москве и Московской области [8]. Таким образом, в большинстве школ Москвы и МО будут укомплектованы этнически гетерогенные классы с представителями разных этничностей, включающие как детей с опытом миграции внутри России, так и с опытом миграции из других стран.

Дети-мигранты, перемещающиеся как внутри Российской федерации, так и приезжающие из других стран, сталкиваются в школах с рядом сложностей: снижением академической успеваемости, трудностями во взаимодействии со сверстниками [11]. Для предотвращения снижения успеваемости в российском образовании реализуется ряд программ, призванных поддержать детей-инофонов [4, 5, 14, 15, 17]. Для психологической адаптации детей с опытом миграции разрабатываются пособия и программы на региональном уровне, например, в Челябинске или в республике Татарстан, где используются технологии восстановительного правосудия [2]. Также есть инициативы НКО, направленные на социальную поддержку детей с опытом миграции, детей из цыганских семей и детей-инофонов, например, программа «Облака разных размеров и цветов» Политехнического музея. О значимости вопроса говорит внесённый в 2017 году законопроект «О социальной и культурной адаптации и интеграции иностранных граждан в Российской Федерации» [9], а также подпрограмма 5 «Социально-культурная адаптация и интеграция иностранных граждан в Российской Федерации», являющаяся частью Государственной программы

«Реализация государственной национальной политики», вступившей в силу с 01.01.2023.

В своей крайней форме трудности во взаимодействии со сверстниками представляют собой буллинг: продолжающееся во времени причинение вреда в ситуации дисбаланса власти, физической или психологической. Согласно проведённому в 2018 году исследованию Всемирной организации здравоохранения [22], распространённость буллинга среди школьников 11–15 лет составила в среднем 10% от общей популяции, с разбросом от 1% (для девочек) или 2% (для мальчиков) в Норвегии и Швеции до 30% (для мальчиков 15 лет) в Литве (ссылка). Для Российской Федерации распространённость буллинга составила в среднем 12% для мальчиков 11–15 лет и 8,7% для девочек 11–15 лет. Данные российских исследований показывают, что в среднем 15% учащихся 6–9 классов подвергаются буллингу, а в ряде школ показатель частоты буллинга достигает 40% [13].

Подростки с опытом миграции часто вовлекаются в буллинг. Обычно они оказываются в роли того, на кого буллинг направлен, однако известны и ситуации, когда подростки с опытом миграции выступают в роли нападающих, как на представителей доминирующей этнической группы, так и на представителей других этнических меньшинств [20]. Однако часто исследования буллинга не включают в анализ этническую принадлежность или опыт миграции как одну из переменных. При этом, есть данные о том, что буллинг в отношении сверстников другого этноса и культуры может опираться на другие основания, нежели буллинг в общем [21]. Если в общем случае буллинг провоцирует желание подростка занять своё место в группе и повысить свой статус, на этнический буллинг могут влиять индивидуальные предубеждения, недостаток принятия других культур и открытости к другим культурам, а также общешкольные представления о других культурах и этносах.

Исследования буллинга в этнически-гетерогенных классах должны учитывать и факторы, влияющие на развитие буллинга, в целом, и особые факторы, такие как ксенофобия, особенности восприятия этничности.

Таким образом, ключевыми понятиями при исследовании буллинга в этнически-гетерогенных классах должны стать: собственно, сам буллинг, понятие группового субъекта, понятие школьного климата, представления об этничности. Первые три понятия связаны с общими факторами, а последний – с выбором этничности как основного маркёра в буллинге.

В качестве ключевых общих факторов буллинга мы считаем важным выделить факторы, действующие на уровне класса. В последнее время всё больше исследований сосредотачивается не на личностных

качествах участников буллинга, а на «школьном климате»: системе отношений, явных и неписанных правил, норм, ценностей, которые организуют жизнь учеников в школе.

И.А. Баева напрямую связывает уровень агрессивности учеников и учителей с ощущением безопасности школьной среды. А Д.А. Александров и др. разработали шкалы для исследования школьного климата, куда вошли и «общее отношение к школе» и шкала воспринимаемого буллинга, и «отношение к учителям», и шкалы, касающиеся процесса обучения.

Также важно отметить значимость отношений между сверстниками, возникающих в классе. Ниже в описании представлений об конструировании этничности мы будем говорить о том, как этничность возникает на стыке мы-не мы, свой – чужой. Так же и внутри группы, по мнению К.М. Гайдар могут возникать отношения, в которых ученики воспринимают себя и других как субъектов или как объекты, а также видят или нет у себя и у «других» возможность сформировать общность.

Одним из ключевых инструментов является исследование буллинга в классе, и для этих целей максимально подходящими нам кажется Опросник риска буллинга (Бочавер А. и др., 2015). В опроснике буллинг выявляется на уровне класса: используются 4 шкалы, небезопасности и благополучия, а также разобщённости и равноправия. Эти шкалы позволяют увидеть ситуацию в классе, не концентрируясь на конкретных учениках. Шкалы небезопасности и благополучия опираются на контекстуальные модели формирования буллинга, которые, в свою очередь, наиболее эффективны как основа антибуллинговых программ.

Говоря об этничности мы опираемся на конструктивистские представления об этничности, в которых основой для понимания этничной принадлежности становятся категории и атрибуты (стереотипы, нормы, нарративы и т.д.), которые приписываются этим категориям. Таким образом, в описании этничности мы также возвращаемся к категоризациям, в данном случае, связанном с атрибутами. И эти категоризации на основе этничности могут влиять на процесс формирования группового субъекта или школьного климата.

Описанный выше выбор теоретических оснований обуславливает набор методик, которые могут быть использованы для исследования буллинга в этнически-гетерогенных классах.

Для исследования общих факторов буллинга используются методики, изучающие школьный климат, структуру класса (сформированность группового субъекта) и опросник риска буллинга, исследующий степень разобщённости, равноправия в классах:

- Опросник «Школьный климат»: шкалы «общее отношение к школе», «агрессивная среда в школе», «буллинг – личный опыт жертв, «дисциплина в школе», «отношение к учителям» (Д.А. Александров и др.);

- Шкала «Типы социального восприятия и самовосприятия индивидуальных и групповых субъектов» (К.М. Гайдар);
- Методика «Оценка риска буллинга» (А.А. Бочавер и др.).

Для исследования факторов, связанных с этничностью, могут быть использованы следующие методики:

- «Шкала этнонациональных установок» (О.Е. Хухлаев и др.);
- Опросник ксенофобских установок (О. Гурина);
- Методика оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности (Авторы: А.Н. Авторы: А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева (2011).

Такой набор методик позволяет получить достаточно полное представление о ситуации в классе или в школе, связанное с буллингом. Принимаются во внимание и общие факторы, которые создают предпосылки для буллинга, и факторы, связанные с этничностью, которые обуславливают выделение этничности как повода для разграничения «я/мы-он/они» внутри группового субъекта.

Литература

1. Варшавер Е.А. Интеграция мигрантов через призму конструктивистского подхода к этничности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2023. Т. 25. № 2. С. 377–396. https://doi.org/10.22363/2313–1438–2023–25–2–377–396
2. Гайдар К.М. Проблема развития группового субъекта//Российский психологический журнал. – М., 2008. – Т. 5, № 3. – С. 9–24
3. Школьный климат: концепция и инструмент измерения / Д.А. Александров, В.А. Иванюшина, Д.К. Ходоренко, К.А. Тенишева; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Лаборатория социологии образования и науки НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 103с.

Ethnic bullying: a research model

Stratiychuk E.V.
PhD student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6214-0314
e-mail: chugeka@yahoo.com

Keywords: bullying, Ethnic Composition of class, ethnicity, school climate, group subject

This paper addresses the topic of bullying in ethnically heterogeneous classes. It examines the theoretical foundations for conducting research. The paper proposes investigating bullying at the classroom level using the

"Bullying Risk Assessment", which is based on contextual theory of bullying. When assessing the classroom situation, attention is primarily focused on the development of the group subject and the school climate. Examples of the most suitable methods for the study are provided. The concept of "ethnicity" is introduced, and a constructivist approach to the formation of ethnicity is justified. Variants of Russian-language and adapted methods for studying schoolchildren's attitudes toward ethnicity are presented. A conclusion is drawn regarding the adequacy and interconnection of the methods necessary for studying bullying in ethnically heterogeneous classrooms.

Защита Отечества: психологическая готовность старшеклассников

Туркин А.И.
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
Научный руководитель – ***Бойкина Е.Э.***

В докладе рассматривается проблема психологической готовности старшеклассников к роли защитника Отечества. Актуальность исследования определяется необходимостью формирования у юношей не только патриотических установок, но и комплекса личностных качеств, обеспечивающих готовность к выполнению гражданского и воинского долга в условиях социальной ответственности и потенциального стресса. В современных условиях данная проблема приобретает особую значимость в связи с необходимостью целенаправленной подготовки молодежи к осознанному выбору жизненной и профессиональной позиции.

Теоретический анализ позволил установить, что психологическая готовность к деятельности представляет собой интегральное образование, включающее когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой и оценочный компоненты. В контексте подготовки старшеклассников к роли защитника Отечества данная готовность проявляется в военно-профессиональной мотивации, способности к саморегуляции, жизнестойкости, сформированности ценностных ориентаций и гражданского сознания. Особое значение в старшем подростковом возрасте приобретают развитие самосознания, чувство взрослости, ориентация на будущее и становление устойчивой Я-концепции.

Методологической основой исследования выступил личностно-деятельностный подход, согласно которому готовность рассматривается как результат взаимодействия личностных качеств и требований деятельности. В эмпирическом исследовании использовался комплекс психодиагностических методик, направленных на изучение компонентов психологической готовности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что психологическая готовность старшеклассников к роли защитника Отечества носит системный и многокомпонентный характер. Наиболее значимыми особенностями, оказывающими влияние на компоненты готовности выступают военно-профессиональная мотивация, саморегуляция поведения, жизнестойкость, ценностные ориентации и гражданское сознание. Это позволяет сделать вывод о том, что готовность к выполнению роли защитника Отечества формируется не только на уровне знаний

и установок, но и на уровне личностной зрелости, устойчивости и социальной ответственности.

Анализ результатов показывает, что показатели в группах имеют много общего. В наиболее значимых ценностях, наравне со сходствами, так же наблюдаются некоторые различия. Школьники выделяют значимыми ценности любви, а кадеты – ценности счастливой семейной жизни. Общим для обеих групп является признание ведущими таких ценностей как здоровье.

Респонденты обеих групп менее значимыми выставляют такие ценности, как: ценности развлечения, ценности счастья других, ценности красоты природы и искусства, ценности творчества, возможности творческой деятельности.

Однако среди отвергаемых ценностей в группах существуют и различия. Так, например, отличительным является тот факт, что кадеты среди прочих менее значимыми выделяют ценности свободы, независимости в суждениях и поступках, ценности общественного признания.

Старшеклассниками общеобразовательных школ выделены такие ценности как ценности познания, ценности интересной работы, которые кадетами не выделены как основные.

Ключевые слова: психологическая готовность, старшеклассники, защитник Отечества, военно-профессиональная мотивация, жизнестойкость, саморегуляция, ценностные ориентации, гражданское сознание.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология – М.: АСТ, 2018.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1994.
3. Караяни А.Г. Психология воинской деятельности. – М.: Юрайт, 2024.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2007.
5. Мадди С. Теория жизнестойкости и её применение в психологии личности // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № .
6. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2010.
7. Овчинников Б.В., Боровиков А.Ф. Военно-профессиональная мотивация: теоретические и методические аспекты // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 2.
8. Рокич М. Природа человеческих ценностей. – Нью-Йорк: Free Press, 1973.
9. Ясюкова Л.А. Тест правового и гражданского сознания: методическое руководство. – СПб., 2008.

Влияние субъективного благополучия на образовательный процесс молодых взрослых с опытом сиротства

Чевер С.С.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-6120-748X
e-mail: bizavclub@yandex.ru

Ключевые слова: субъективное благополучие, сироты, образовательный процесс, молодые взрослые

Субъективное благополучие – это внутреннее состояние человека, выражающее его удовлетворенность жизнью, отношениями с окружающими и условиями, в которых он живет. Для молодых людей, которые пережили опыт сиротства, этот аспект особенно важен, так как он влияет на их качество жизни, адаптацию к новым условиям и успехи в учебе и профессиональной деятельности. Переход от подросткового возраста к зрелости – ключевой этап жизни, когда молодые люди принимают решения, определяющие их будущее: образование, работу и семью. В последние годы этот период кардинально изменился, привлекая внимание ученых и политиков.

Сегодня молодые люди дольше остаются экономически зависимыми и позже создают семью, чем их родители в предшествующие поколения. Они не вступают во взрослую экономическую и семейную жизнь сразу после школы, а делают это разными путями значительно позднее. Социальные нормы, регулирующие этот переход, ослабли, многие традиционные пути исчезли. Без структурированных ориентиров социальная поддержка и ресурсы становятся критически важными для облегчения перехода, который часто приходится на третье десятилетие жизни.

В статье мы исследуем, как современная молодежь переходит во взрослую жизнь в разных западных странах и России. Мы рассмотрим структурные, экономические и культурные факторы этого процесса. На основе научных данных мы постараемся выявить ключевые моменты и оценить их значение в контексте социальных изменений.

Сначала мы расскажем о масштабных переменах, которые произошли за последнее столетие и сильно повлияли на то, как молодые люди взрослеют и входят в общество. Затем мы подробно рассмотрим, как молодые люди переходят от учебы к работе и создают семьи. Мы уделим внимание традиционным ролям, таким как завершение

образования и его влияние на карьеру, а также тому, как оно влияет на отделение от родителей и создание семейных отношения.

Мы также изучим субъективный опыт молодых людей во время взросления, его важность для личного развития и социальные условия, в которых этот опыт формируется. Особое внимание мы уделим молодым взрослым, с опытом сиротсва, и особенностям их перехода к самостоятельной жизни.

В заключение мы оценим, как эти изменения влияют на молодых людей и их семьи, и обсудим необходимость разработки методов для измерения их благополучия и качества жизни. Наша цель – лучше понять сложные процессы взросления молодежи и найти способы их оптимизации в современных условиях.

Чтобы понять, как изменился переход к взрослой жизни за последнее столетие, нужно учитывать исторический контекст и место. В первой половине XX века этот процесс в постиндустриальных странах стандартизировался благодаря модернизации, расширению государства всеобщего благосостояния и сильной экономике после Второй мировой войны.

Государственная поддержка образования, пенсионного обеспечения и социального страхования помогла институтам регулировать жизнь, устанавливая четкие возрастные рамки для начала и окончания образования, трудоустройства и семейной жизни. Экономика послевоенного периода и щедрая государственная политика способствовали быстрому переходу к взрослой жизни, предоставляя возможности для трудоустройства, доступное жилье и субсидируемое образование.

Сегодня переход к взрослой жизни стал длиннее и нестабильнее. Крупномасштабные социальные изменения нарушили прежний стандартизированный путь. Социальные нормы ослабли, многие рабочие места, предлагавшие стабильную зарплату, исчезли. Доля молодых людей, следующих традиционному пути – завершение школы, экономическая независимость, брак и родительство, – резко сократилась. Эти изменения называют дестандартизацией перехода, поскольку пути к взрослой жизни стали более разнообразными, а не стандартизированными.

За последние четыре десятилетия в переходном периоде наметилось несколько тенденций:

1. Путь к взрослой жизни удлинился из-за необходимости найти работу, позволяющую содержать семью и поддерживать высокий уровень жизни. Молодые люди и их семьи инвестируют больше времени и ресурсов в образование, но отдача от него снизилась.
2. Жизненные шансы и пути стали зависеть от семейного положения, что усилило экономическое неравенство.
3. Вступление в брак и родительство откладываются.

4. Традиционные гендерные роли между работой и семьей размываются, разрыв в достижениях между мужчинами и женщинами сокращается, создавая новые возможности с одной стороны и проблемы для семей с другой.

Глобализация и изменения в экономике нарушили традиционный переход к взрослой жизни, начавшийся в середине XX века. В результате исчезли стабильные рабочие места, которые раньше обеспечивали доходами и социальными гарантиями, особенно мужчин.

Высшее образование стало важным для успешной карьеры, но не все его получают. Более 9 из 10 старшеклассников в США планируют поступить в университет, но лишь около 30% завершают бакалавриат, а 10% – магистратуру. В России в 2024 году 62,5% девятиклассников, и 35% одинадцатикласников приняли решение продолжать учебу в колледже, в ВУЗы поступают только примерно 30% выпускников школ. Из числа детей сирот это показатель на уровне 3% для университетов, даже несмотря на различные льготы при поступлении. Процент бросивших учебу или отчисленных более 50%. Молодежь из менее обеспеченных семей реже поступает и заканчивает колледжы и университеты.

Финансовые кризисы усугубили проблемы молодежи. В США уровень занятости среди 18–24-летних упал до минимума с 1948 года, доходы снизились, половина опрошенных 18–34 лет испытывают финансовые трудности, 24% вернулись к родителям, треть отложили брак и рождение детей. В США и Европе молодым людям с низким уровнем образования сложно найти стабильную работу. В Германии, Норвегии и Финляндии профессиональное образование связано с рынком труда. В США и России военная служба по контракту становится путем к независимости.

Внебрачное сожительство стало распространенным, в США две трети союзов начинаются с совместного проживания, половина внебрачных рождений приходится на такие пары. В Швеции почти половина детей рождается вне брака, в России девушки откладывают брак, получая статус «мать-одиночка». В США разрыв в образовании и стабильности семейных отношений усиливает неравенство: образованные откладывают брак, менее обеспеченные заводят детей раньше. В Швеции семейная политика снижает зависимость от образования.

В традиционных обществах, таких как Япония, женщины откладывают брак из-за высоких издержек ухода с рынка труда. Процесс взросления стал неопределенным, молодые люди из бедных семей вынуждены брать на себя взрослые обязанности раньше, что негативно сказывается на их развитии.

Способность управлять неопределенностью и рисками зависит от социальной поддержки и личных качеств. К социальной поддержке

относятся государственные институты, семья и другие структуры, а к личным качествам – адаптивный потенциал, самоэффективность и умение планировать.

Индивидуальные навыки, такие как постановка целей и упорство, важны для успешного перехода во взрослую жизнь и адаптации к изменениям. Исследование Вуоло и других показало, что молодые люди с четкими карьерными целями и уверенностью чаще справляются с безработицей и имеют более высокие заработки, особенно в условиях рецессии. Гибкость и корректировка целей также важны.

Государственные программы поддержки смягчают неопределенность. В Скандинавии, например, социальная защита и пособия для семей имеют довольно высокий уровень, что делает семьи с низким доходом стабильнее. В США и Великобритании, где государство меньше инвестирует в образование и соцзащиту, семейные ресурсы играют ключевую роль в успешном обучении молодежи. В России социальные программы очень сильно различаются от региона к региону. И если в таких субъектах как Москва это уровень достаточный, то в других он номинальный.

Молодые люди все чаще откладывают экономическую независимость, посвящая больше времени учебе, что увеличивает поддержку родителей в постиндустриальных обществах. Почти треть затрат на воспитание приходится на возраст после 18 лет, и американские родители тратят около 10% дохода на образование и содержание детей. Родители играют ключевую роль в переходе к взрослой жизни, предоставляя информацию, советы и социальные связи. В России многие родители начинают инвестировать крупные суммы из семейного бюджета в подготовку к поступлению своих детей в ВУЗы начиная с 7 класса.

Однако семьи по-разному готовы к этим нагрузкам. Различия в ресурсах влияют на доступ к качественному образованию и способность справляться с затратами. Семейный капитал, включающий финансы, культуру и связи, определяет возможности молодых людей. Семьи с высоким доходом оказывают помощь, которая на 70% превышает помощь семьям с низким доходом, и активно участвуют в подготовке к колледжу, предоставляя доступ к сетям и наставничеству. Социальный класс все больше влияет на жизненные пути, создавая разрыв в экономической и семейной стабильности между богатыми и бедными.

Согласно исследованию, проведенному В.Н. Ослон и ее коллегами в 2021 году, уровень субъективного благополучия выпускников организаций для детей-сирот значительно зависит от их жилищных условий после выхода из учреждения. Молодые люди, которые живут самостоятельно, испытывают большее удовлетворение жизнью по сравнению с теми, кто возвращается в закрепленное за ними жилье или проживает

в общежитиях. Это связано с тем, что независимость и возможность принимать собственные решения положительно сказываются на их самооценке и уверенности в себе. Однако отсутствие устойчивого дохода и необходимость поиска жилья могут вызывать стресс и снижать общий уровень благополучия.Таким образом, исследование субъективного благополучия выпускников детских домов является важным шагом для улучшения их жизни и успешного перехода во взрослую жизнь. В данном отчете рассматриваются основные факторы, влияющие на их субъективное благополучие, и их роль в процессе обучения и адаптации.

Субъективное благополучие представляет собой комплексный феномен, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты, которые оказывают значительное влияние на качество жизни индивида. В контексте молодежи, имеющей опыт сиротства, можно выделить несколько ключевых факторов, определяющих уровень их субъективного благополучия:

1. Жилищные условия. Стабильное место жительства, будь то собственное жилье или долгосрочная аренда, способствует повышению уровня удовлетворенности жизнью. Независимость в жилищных вопросах коррелирует с позитивной самооценкой, тогда как нестабильное жилищное положение вызывает хронический стресс, негативно влияющий на психическое здоровье.
2. Социальные связи. Наличие поддерживающей социальной сети, включающей друзей, наставников и близких, способствует успешной интеграции молодежи в общество. Напротив, разрыв социальных связей приводит к чувству одиночества, социальной изоляции и депрессивным состояниям.
3. Автономность и самостоятельность. Способность принимать решения и реализовывать их на практике является важным компонентом субъективного благополучия. Недостаток навыков самостоятельности затрудняет адаптацию к социальным и профессиональным вызовам, вызывая чувство неуверенности и тревожности.
4. Образовательный уровень и профессиональная подготовка. Качественное образование, профессиональные навыки и компетенции облегчают процесс трудоустройства и карьерного роста. Недостаток образовательных возможностей и профессиональной подготовки приводит к социальной дискриминации, снижению самооценки и ухудшению перспектив трудоустройства.
5. Психологическая и социальная поддержка. Наличие близких людей, а также квалифицированных специалистов, способных оказать психологическую поддержку, играет ключевую роль в адаптации молодежи к новым жизненным условиям. Отсутствие такой поддержки усиливает чувство одиночества, тревожности и депрессии.

Субъективное благополучие оказывает значительное влияние на когнитивные функции, мотивацию и академическую успеваемость молодежи. Высокий уровень благополучия коррелирует с улучшением когнитивных способностей, повышением мотивации к обучению и стремлением к самореализации. Напротив, низкий уровень благополучия приводит к апатии, снижению когнитивных функций и снижению академической активности.

Молодые люди, обладающие высоким уровнем субъективного благополучия, склонны ставить перед собой амбициозные цели и активно стремиться к их достижению. Это способствует их личностному и профессиональному развитию. Низкий уровень благополучия, напротив, ограничивает амбиции, снижает стремление к саморазвитию и затрудняет процесс социальной адаптации.

Высокая адаптивность, являющаяся одним из компонентов субъективного благополучия, позволяет молодым людям эффективно справляться с жизненными трудностями, находить конструктивные решения и адаптироваться к изменяющимся условиям. Низкий уровень адаптивности, напротив, приводит к стрессу, тревожности и депрессивным состояниям, что негативно сказывается на их образовательном процессе и социальной интеграции.

Физическое здоровье также является важным фактором, влияющим на субъективное благополучие. Хорошее физическое состояние способствует повышению работоспособности, улучшению когнитивных функций и повышению уровня удовлетворенности жизнью. Плохое физическое здоровье, напротив, снижает работоспособность, ухудшает когнитивные способности и негативно влияет на качество жизни.

Субъективное благополучие играет ключевую роль в процессе обучения и адаптации молодых людей с опытом сиротства. Оно влияет на их эмоциональное состояние, способность к самореализации и достижению целей, адаптационные возможности и физическое здоровье. Улучшение жилищных условий, развитие навыков самостоятельности, укрепление социальных связей, повышение доступности образования и предоставление психологической поддержки могут значительно повысить уровень благополучия этой категории граждан и способствовать их успешной интеграции в общество.

Путь перехода во взрослую жизнь в условиях глобализации и гендерных перемен стал длиннее и сложнее, требуя больше поддержки. Молодежь из обеспеченных семей лучше подготовлена к учебе и работе благодаря ресурсам и возможностям. Молодые люди из менее обеспеченных семей часто сталкиваются с трудностями. А молодые взрослые с опытом сиротсва часто находятся в зоне риска не имея возможности принять поддержку.

Люди играют активную роль в своем развитии. Планирование, гибкость и устойчивость помогают справляться с нестабильностью на рынке труда. Однако эти качества распределены неравномерно. Это подчеркивает важность исследований для поддержки молодежи и семей, особенно с опытом сиротства. В процесе исследования была выявленна необходимость создания навигатора для профилактики и коррекции социопсихологического неблагополучия подростков и молодых взрослых, переживших сиротство, с учетом их проблем в сфере образования.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя Бойкину Е.Э. и Балакирева В.П.

Литература

1. Ослон, В.Н., Семья, Г.В., Колесникова, У.В., Яровикова, О.А. (2021). Субъективное благополучие выпускников организаций для детей-сирот в различных условиях проживания. [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование, 26(6), 211–224. DOI:10.17759/pse.2021260617 (дата обращения: 15.10.2025).
2. Benson J. Transition to Adulthood // Asher Ben-Arieh, Ferran Casas, Ivar Frønes and Jill E. Korbin (eds.) Handbook of Child Well-Being 2014 Theories, Methods and Policies in Global Perspective P. 109–125. DOI:10.1007/978-90-481-9063-8_69

The impact of subjective well-being on the educational process of young adults with experience of orphanhood

Chever S.S.
master student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-6120-648X
e-mail: bizavclub@yandex.ru

Keywords: subjective well-being, orphans, educational process, young adults

ЧАСТЬ 8.
ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ДРУГИМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Peculiarities of speech therapy in twins with speech disorders

Antonyan L.A.
Master's Student
Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University
Yerevan, Armenia
e-mail: antonyanlala3@gmail.com

Keywords: twins, speech development, speech disorder, speech therapy intervention, characteristics of speech therapy

The study of the peculiarities of speech therapy in twins with speech disorders is a highly relevant topic, primarily due to the limited research available on this issue. Methodological and theoretical-practical guidelines regarding speech therapy for twins are scarce, necessitating further comprehensive research into both the processes of speech development and the specific intervention approaches required for this population.

Twins are defined as two or more individuals born from the same pregnancy during embryonic development and may be either monozygotic or dizygotic [1]. They often share unique social and emotional bonds, as they grow up in the same environment and pass through developmental stages simultaneously. These conditions can significantly influence their speech development, sometimes contributing to specific linguistic features or the emergence of speech disorders [4].

Various biological factors may adversely affect the speech development of twins. Among these are prenatal developmental characteristics, complications during childbirth, and birth order. Research indicates that second-born twins are often at greater risk, as they are more susceptible to hypoxia and birth-related trauma, which may negatively affect neuropsychological development. Hereditary factors also play a significant role: monozygotic twins, sharing 100% of their genotype, are more likely to exhibit similar speech disorders compared to dizygotic twins, who share approximately 50% of their genetic composition. However, genetic

predisposition does not exclude the influence of social factors – particularly the so-called "twin situation" – on the manifestation of speech disorders [5].

Social dynamics play a crucial role in the speech development of twins. In many cases, twins form a relatively closed communicative environment, which may reduce the need for interaction with peers and adults. Certain mirrored interaction patterns between twins may lead to delayed speech development, phonological underdevelopment, or reduced communicative activity. Conversely, depending on the differentiation of social roles, this relationship may also stimulate more intensive speech development. Therefore, it is essential to base intervention on an individualized approach [2].

Developmental asymmetries may also be observed between twins due to individual psychological characteristics. For example, even in identical environmental conditions, one twin (e.g., a girl with a more dominant personality) may demonstrate more advanced communication skills, a richer vocabulary, and more developed coherent speech compared to the other. Such differences are influenced not only by temperament but also by levels of adaptability and social activity [3].

In summary, speech therapy in twins requires a differentiated and highly individualized approach. The process of overcoming speech disorders in twins has specific characteristics. In addition to general intervention methods, specialists must consider conditions and factors unique to twins, shaped by the "twin situation," including both intra-pair relationships and interactions with the broader social environment.

Data were collected through a survey conducted among speech therapists working with twins. The survey included questions related to the specifics of organizing and conducting therapy sessions. The aim was to examine professional experience and identify the distinctive features of speech therapy with twins.

The primary objectives of the survey were to determine:

- the frequency with which parents of twins seek speech therapy services,
- the most common speech disorders observed in twins,
- the format of therapy sessions (individual or group),
- the extent of mutual influence between twins during intervention,
- the advantages and challenges of working with twins.

The experience of participating therapists indicates that, in practice, twins present with both relatively mild speech disorders (e.g., dyslalia) and more complex conditions (e.g., developmental language disorder, speech delayed development, phonological disorder). Notably, speech disorders do not always manifest in both children: twins may exhibit different disorders, varying degrees of the same disorder, or only one twin may be affected.

The majority of therapists reported working with preschool-aged twins, while only a few had experience with school-aged children. Approaches to

organizing therapy vary: some specialists consider group sessions appropriate due to the strong interpersonal connection between twins, whereas others prefer individual sessions to ensure more targeted and effective intervention.

The survey results indicate that twins exert a significant influence on each other. In some cases, this influence has a positive effect, as children support and encourage one another. However, in other cases, it may hinder therapeutic progress, particularly when competitive dynamics are present. As a specific feature, one therapist noted the use of a so-called "secret language" (cryptophasia) in communication between twins.

Regarding the challenges of intervention, therapists reported that mutual influence between twins often led to a slowing of therapy dynamics. Additional difficulties included behavioral problems, low levels of motivation, as well as challenges in establishing effective cooperation with parents and in organizing the children's daily routines.

Summarizing the findings, several key peculiarities of speech therapy in twins with speech disorders can be identified:

- it is essential to consider the specific features of speech and overall development in twins, as well as their communicative behavior and adaptation to the environment,
- the effectiveness of intervention depends not only on general therapeutic methods but also on the appropriate organization and format of sessions.
- Individual sessions are often preferable, taking into account the relationship between twins and the development of their individual identity; if group sessions are implemented, it is advisable to include other peers.
- Even if only one twin presents with a clear speech disorder, both children should undergo professional assessment, as difficulties may be less pronounced in one child or may reflect imitation rather than an actual disorder.

Based on the findings, it is recommended to:

- increase parental awareness regarding the psychological and linguistic developmental characteristics of twins,
- pay greater professional attention to the development of communication skills in twins and conduct further research on their interaction with peers, adults, and with each other.

References

1. Аксенова А.В. Особенности психологического развития детей-близнецов. Феномен близнецовости – Белгород, 2016.
2. Бутенко Л.Ф. Хутиева О.А. Развитие связной речи у близнецов в младшем дошкольном возрасте. // Актуальные вопросы современной науки и образования – Пенза, 2022, С. 117–119.

3. Кузьмина А.С., Прайзендорф Е.С., Чижова Е.А., Турганбаева Б.Ш. Некоторые особенности речевого развития однополых и разнополых близнецов дошкольного возраста – Барнаул, 2019.
4. Куражова А.В. Характеристики речи детей-близнецов в возрасте 5 лет – СПб, 2020.
5. Mabel L. Rice. Causal Pathways for Specific Language Impairment: Lessons From Studies of Twins-Kansans, 2025

Особенности логопедической работы с близнецами, имеющими речевые нарушения

Антонян Л.А.
магистрант
Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна
Ереван, Армения
e-mail: antonyanlala3@gmail.com

Ключевые слова: близнецы, речевое развитие, речевые нарушения, логопедическая интервенция, логопедическая работа

Учебный проект: формируем знания и представления о растениях у детей с расстройствами аутистического спектра

Ашихин Д.О.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: asihin.daniela@mail.ru

Подвальная Е.В.
кандидат педагогических наук
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: heliopile@yandex.ru

Ключевые слова: учебный проект, расстройства аутистического спектра, нарушение интеллекта, знания и представления о растительном мире, младшие школьники

Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании и практической апробации содержания проектной деятельности «Растения вокруг нас» для младших школьников, осваивающих адаптированную основную общеодразовательную программу (АООП) для обучающихся с расстройствами аутистического спектра и нарушеним интеллекта (вариант 8.3). В исследовании выделены специальные условия организации учебных проектов, обеспечивающие формирование знаний и представлений о растениях [5]. Получены количественные данные о динамике уровней сформированности знаний и представлений обучающихся до и после формирующего эксперимента.

Рассматриваемая проблема обусловлена противоречием между требованиями Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (вариант 8.3) к результатам освоения раздела «Растительный мир» учебного предмета «Мир природы и человека» и реальным уровнем знаний и представлений, обучающихся с расстройствами аутистическо спектра (РАС) с нарушением интеллекта [1, 2, 4]. Как показывают результаты проведенного нами исследования на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Школа № 991 (ГБОУ Школа № 991) среди обучающихся 2 класса (четвертого года обучения) у 70% школьников преобладает минимальный уровень сформированности знаний и представлений о растительном мире: представления носят узкий, ситуативный характер, ограничены пищевым опытом; возникают затруднения в узнавании

объектов растительного мира на изображениях, при рассматривании гербарных образцов, натуральных объектов; отсутствие в речи названий растительных объектов ближайшего окружения; трудности обобщения и классификации (смешение деревьев, кустарников, трав; дикорастущих и культурных растений; овощей и фруктов и др.); представления о сезонных изменениях в мире растений часто ассоциативны (почки называют «ягодками», листопад – «дождем», «ветром»); затруднено понимание и установление простейших причинно-следственных связей. Средний уровень знаний и представлений был выявлен у 10% школьников, 20% второклассников показали достаточный уровень знаний и представлений о растительном мире, соответствующий требованиями программы (рис 1).



Рис. 1. Процентное соотношение выявленных уровней сформированности знаний и представлений о мире растений среди участников исследования

Используемый подход к решению проблемы базируется на проектировании и организации проектной деятельности, направленной на закрепление и расширение знаний и представлений обучающихся с РАС и нарушением интеллекта. Вслед за Е.С. Полат, мы понимаем учебный проект как метод, предполагающий построение образовательного процесса на основе активной деятельности обучающихся, направленной на решение практически значимой проблемы и оформление результата в виде законченного продукта [3]. В процессе реализации учебных проектов планировалось, что школьники с РАС и нарушением интеллекта под руководством педагога будут оформлять альбомы, собирать гербарии, выращивать рассаду, ухаживать за комнатными растениями, составлять простейшие схемы и др. Для обучающихся 2 класса ГБОУ

Школа № 991 было разработано содержание четырех последовательных учебных проектов: «Зеленая азбука своими руками», «Учим части растения», «Что любят растения?», «От зернышка до ростка». Проектная деятельность с обучающимися с РАС и нарушением интеллекта требует от педагогического работника обеспечения реализации принципов непрерывности, преемственности и последовательности в формировании знаний и представлений о растительном мире, а также краеведческого принципа и принципа сезонности. Для осуществления учебных проектов были определены, а затем и строго соблюдались специальные условия: наличие визуального расписания каждого этапа проектной деятельности, алгоритмы действий с пиктограммами, разнообразная практическая деятельность, включающая в том числе проведение элементарного экспериментирования, наблюдения за растениями ближайшего окружения в разные времена года, ведение дневников наблюдений; по длительности учебные проекты могут быть кратковременными или средней продолжительности.

Основные полученные результаты. Мониторинг знаний и представлений, проведенный после выполнения обучающимися учебных проектов показал положительную динамику (рис 2).

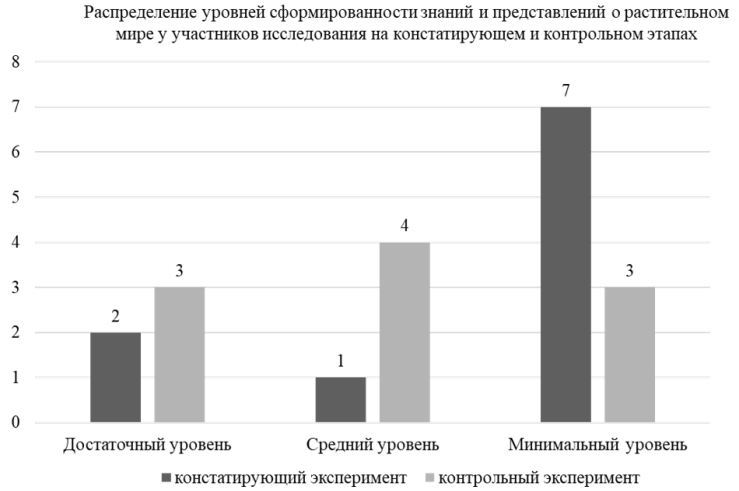


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов

Доля обучающихся с достаточным уровнем выросла с 20% до 30%, со средним – с 10% до 40%, а с минимальным сократилась с 70%

до 30%. Подробный анализ данных, полученных в результате мониторинга, показал, что на 19% повысилась успешность выполнения обучающимися заданий на определение сезонных изменений, происходящих в жизни растений. Все ученики второго класса выделяти и называли у знакомых растений корень, стебель, лист, цветок. 50% школьников на элементарном уровне смогли объяснить функции корня, цветка» («корень пьет воду», «корень из земли тянет воду», «сначала в корень вода, а потом и в листья», «яблоня цветет и яблоки будут», «из цветка яблоко получится»). Обучающиеся запомнили в среднем 4–5 названий растений, которые растут в ближайшем к школе окружении (в основном деревьеев и кустарников). Повысилась узнаваемость объектов растительного мира на иллюстративной наглядности. Снизилась потребность в пошаговой помощи со стороны педагога: доля детей, нуждающихся в полном сопровождении, уменьшилась с 70% до 30%. Не смотря на положительные результаы у школьников наблюдались; трудности понимания, осмысления, запоминания и воспроизведения биологических терминов в собственной речи, связанные с названиями растений, биологических процессов (распускание почек, цветение, увядание и др.); трудности выполнения дифференциации (культурные. дикорастущие; растения сада, леса, поля, комнатные растения); затруднения в выделении существенных признаков объектов растительного мира; серьезные затруднения в выделении причины процесса, явления, замены причин явлений их следствиями.

Проведенное нами исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Процесс формирования знаний и представлений у школьников, осваивающих АООП (вариант 8.3) сложный, многоэтапный, длительный, требующий использования различных методов, приемов, технологиий обучения.
2. В младшем школьном возрасте у детей с РАС и нарушением интеллекта закладывается необходимый минимум знаний и представлений, который в дальнейшем будет являться фундаментом для успешного освоения программного материала образовательной области «Естествознание».
3. Выявление особенностей состояния знаний и представлений данной категории школьников о мире растений возможно через его отражение в их высказываниях (ответы на вопросы педагога, дополнение предложений, составление рассказа и др.), в процессе наблюдения за деятельностью обучающихся на уроках «Мир природы и человека», в специально организованных экспериментальных условиях и с помощью аналиаза результатов изобразительной и конструктивной деятельности детей.

4. Учебный проект – один из эффективных методов, который может использоваться в процессе формирования знаний и представлений о растительном мире обучающихся с расстройствами аутистического спектра и нарушением интеллекта.
5. Выполнение учебного проекта предполагает различные виды деятельности обучающихся, которые должны быть продуманы педагогом с учетом особенностей психолого-педагогического развития данной категории обучающихся, с учетом уровня сформированности их знаний и представлений о растительном мире.
6. Успешное выполнение учебных проектов обучающимися с РАС и нарушением интеллекта требует от педагога реализации определенных принципов обучения и соблюдения необходимых условий.
7. В процессе проектной деятельности решаются образовательне, коррекионно-развивающие, воспитательные задачи.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования учителя-дефектолога ГБОУ Школа № 991 Нечай Анну Денисовну.

Литература

1. Данилова А.М., Подвальная Е.В. Характеристика вербальной и образной репрезентации знаний и представлений о растительном мире обучающихся с интеллектуальными нарушениями // Современные наукоемкие технологии. 2025. № 3. С. 90–101.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – изд. 8-е. – М.: Теревинф, 2018. – 288 с.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
4. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденная Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1023. – Москва: ТЦ Сфера, 2023. – 736 с.
5. Хаустов А.В., Загуменная О.В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1. С. 20–37.

Educational project: building knowledge and understanding of plants in children with autism spectrum disorders

Ashikhin D.O.
Master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: asihin.daniela@mail.ru

Podvalnaya E.V.
PhD in Education
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: heliopile@yandex.ru

Keywords: educational project, autism spectrum disorders, intellectual disability, knowledge and understanding of the plant world, primary school children

Логопедическая работа после аденотомии у детей дошкольного возраста

Багдасарян Л.А.
магистрант
Армянский государственный педагогический университет
имени Хачатура Абовяна, Ереван, Армения
e-mail: lilitbaghdasaryan94@mail.ru

Ключевые слова: аденоиды, аденотомия, ринолалия, ринофония, речевые нарушения, логопедическая работа

Цель исследования – комплексно изучить организацию логопедической работы у детей дошкольного возраста после аденотомии, выявить характер речевых нарушений, а также определить факторы, влияющие на эффективность речевой терапии. Особое внимание уделено анализу взаимодействия между врачами и логопедами при возможных речевых последствиях аденоидной патологии.

Актуальность темы обусловлена высокой распространённостью аденоидита у детей дошкольного возраста и его значительным влиянием на формирование речевой функции [2]. Аденоидиты с одинаковой частотой встречаются у девочек и мальчиков. Воспаление аденоидной ткани и стойкое нарушение носового дыхания [1] создают механические препятствия для нормального резонанса речи, изменяют артикуляционные стереотипы и могут приводить к формированию таких нарушений, как ринолалия, ринофония, нечёткая артикуляция отдельных звуков, фонетико-фонематическое недоразвитие [5]. Нарушения отражаются не только на речевой деятельности ребёнка, но и на развитии когнитивных функции и общей психоэмоциональной сферы. Нарушения речи у детей с аденоидитом могут приводить к социальной замкнутости, снижению инициативы в общении, избеганию вербального контакта и даже развитию эмоциональных трудностей, таких как тревожность и стеснительность [4]. Проведение аденотомии целесообразно в возрасте 3–7 лет, поскольку до 3 лет высок риск рецидива, а после 7–8 лет наблюдается физиологическая инволюция аденоидной ткани, приводящая к её почти полной атрофии к 12–14 годам у большинства подростков.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к оценке логопедической работы после аденотомии, включающем анализ мнения врачей и логопедов, а также в вопросах организации междисциплинарного взаимодействия. Связь между аденоидной патологией и развитием речи является сравнительно малоизученной проблемой, особенно в послеоперационном контексте аденотомии,

и данное исследование акцентирует внимание на этой проблеме, так как ее эффективное решение затрагивает важнейшие аспекты здоровья, коммуникации и социального развития ребёнка.

Методологическая база исследования представлена качественным анализом данных, полученных в результате опроса. Для сбора данных использовались специально разработанные анкеты, адресованные врачам и логопедам. В опросе приняли участие 30 врачей (оториноларингологи, педиатры) и 12 логопедов. Электронные формы опроса (Google Forms) сочетались с бумажными вариантами анкет. Вопросы включали оценку частоты речевых нарушений, специфику их проявления, необходимость и характер взаимодействия специалистов, продолжительность логопедической работы, динамику речевых изменений, а также уровень информированности и вовлечённости родителей.

Результаты исследования показали, что у детей с аденоидитом наиболее часто встречаются следующие речевые нарушения: ринофония, ринолалия, фонетико-фонематическое недоразвитие. В отдельных случаях отмечается замедленный темп речи и снижение речевой активности. Нарушения речи наблюдались как до, так и после аденотомии; после операции у части детей сохраняются остаточные дефекты артикуляции и резонанса.

Анализ анкет показал, что врачи не всегда направляют детей к логопеду после операции в профилактических целях, ориентируясь лишь на выраженные и стойкие нарушения речи. В то же время все опрошенные специалисты отмечают, что своевременная логопедическая работа после аденотомии существенно улучшает качество речи и ускоряет восстановление нормальных артикуляционных и дыхательных функций.

Продолжительность логопедического вмешательства варьируется от одного месяца до полугода в зависимости от тяжести нарушений и индивидуальных особенностей ребёнка. В большинстве случаев наблюдается положительная динамика, выражающаяся в улучшении артикуляции, носового оттенка речи, повышении речевой активности и коммуникативной уверенности ребёнка.

Выявлены системные проблемы, ограничивающие эффективность логопедической помощи, такие как низкий уровень информированности родителей о рисках речевых нарушений после аденоидита и необходимости логопедической коррекции; недостаточно налаженное взаимодействие между логопедами и врачами; отсутствие единых стандартов логопедического скрининга после аденотомии.

В качестве мер по повышению эффективности коррекции предложены:

междисциплинарное сотрудничество – активное взаимодействие ЛОР-врачей, педиатров и логопедов на всех этапах послеоперационной

реабилитации; внедрение логопедического скрининга в раннем послеоперационном периоде для своевременного выявления речевых нарушений; повышение информированности родителей через просветительские программы, буклеты и консультации в поликлиниках и дошкольных учреждениях; специализированные тренинги для логопедов работающих с детьми после аденотомии с учетом особенностей послеоперационной реабилитации.

Заключение. Проведённое исследование подтверждает, что речевые нарушения у детей с аденоидитом могут сохраняться и после аденотомии, оказывая влияние на коммуникативное, когнитивное и эмоциональное развитие ребёнка. Логопедическая работа является одним из ключевых компонентов реабилитации и обеспечивает улучшение артикуляции, нормализацию резонанса речи и повышение речевой активности. Эффективность коррекционного процесса повышается при условии раннего выявления речевых нарушений, системного междисциплинарного взаимодействия и вовлечённости родителей. Комплексный подход позволяет не только устранить остаточные речевые нарушения, но и обеспечить гармоничное развитие ребёнка.

Литература

1. Архипова Е.Ф. К чему приводит привычное ротовое дыхание ребёнка? // Современное дошкольное образование. – 2017. – № 3 (75). – С. 36–45.
2. Болезни уха, горла, носа в детском возрасте: национальное руководство / под ред. М.Р. Богомильского, В.Р. Чистяковой. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 736 с.
3. Отоларингология: национальное руководство / под ред. В.Т. Пальчуна. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 960 с. – (Национальное руководство).
4. Султанов И.С., Бобошко И.Е. Особенности клинического течения хронического аденоидита у детей разных типов психоконституции // Российский педиатрический журнал. 2023. № S
5. Черкасова Е.Л. Речь детей с заболеваниями ЛОР-органов (Логопедия: от теории к практике). – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 80 с.

Speech therapy after adenoidectomy in preschool children

Baghdasaryan L.A.
Master's student
Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University, Yerevan, Armenia
e-mail: lilitbaghdasaryan94@mail.ru

Keywords: adenoids, adenoidectomy, rhinolalia, rhinophonia, speech disorders, speech therapy

Гендерно-чувствительные подходы к скринингу расстройств аутистического спектра

Белявская А.Н.
студент
Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (УО БГПУ им.М. Танка), г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: ansquikynats@gmail.com

Чурило Н.В.
кандидат психологических наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (УО БГПУ им.М. Танка), г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: anv-96@tut.by

Ключевые слова: аутизм, РАС, девочки с РАС, Q-ASC, GQ-ASC, SAT

Аутистическое расстройство – тяжелая форма патологии развития, характеризующееся нарушениями социальных, коммуникативных и речевых функций, а также наличием нетипичных интересов и форм поведения.

Статистика фиксирует «гендерный перекос»: соотношение мальчиков и девочек – 5:1 (1 из 37 против 1 из 151 случая), при синдроме Аспергера – 10:1 [1].

Поскольку мальчики чаще становились объектами научных исследований, проявления аутизма, а также критерии для постановки диагноза РАС в диагностических как например, в *Autism Diagnostic Observation Schedule, (ADOS-2) и др.,* а также в скриннинговых методиках, например *Childhood Autism Rating Scale, (C.A.R.S) и др.*, были сформированы из «мужской» симптоматики, под которые девочки с РАС могут не попасть и остаться без соответствующей психолого-педагогической помощи.

В зарубежных научных исследованиях в попытках уменьшить перекос были разработаны специализированные инструменты, направленные на выявление женского аутизма.

Questionnaire for Autism Spectrum Conditions (далее – Q-ASC) – это опросник, состоящий из 61 вопроса, разработанный в 2011 году Т. Эттвудом и коллегами с целью оценки родителями поведения и навыков своих детей от 5 до 19 лет. Опросник Q-ASC преследует две цели: оценить выраженность и тяжесть симптомов аутизма, а также уточнить представления о проявлениях аутизма у девочек, что позволит проводить скрининг на более ранних этапах и повысит точность оценки симптомов [2].

Вопросы структурированы по четырем основным тематическим блокам («Игра», «Дружба и социальные ситуации», «Способности и интересы», «Сенсорный профиль» и «Медицинский анамнез»,

включающий в себя вопросы, касаемо наличия тревог, депрессий и т.д. чаще встречающихся у девочек с РАС).

Опросник позволяют:

- Сопоставить интенсивность симптомов у ребенка;
- Выявить характерные для девочек стратегии (максировка, имитация), которые трудно заметить при обычном интервью;
- Осознать, что девочка с РАС может компенсировать социальные трудности, например, воображением или максингом – это отличается от представлений об аутизме, основанных на изучении мальчиков [2].

Хотя сам Q-ASC используется, в клинической и исследовательской практике чаще применяются его более новые версии, созданные на его основе.

Modified Questionnaire for Autism Spectrum Conditions (далее – M-Q-ASC) – модифицированная детская версия опросника Q-ASC 2022 года. Создан Т. Эттвудом, М. Гарнетт и А. Рынкевичем путем сокращения оригинального Q-ASC и предназначен специально для детей 5–12 лет, состоящий из 36 пунктов, по 7 шкалам. Его ключевая особенность – чувствительность к проявлениям аутизма, характерным для девочек, что делает его ценным инструментом.

M-Q-ASC прошёл эмпирическую проверку. Основное исследование 2022 года С. Симко и коллег включало родителей 323 детей (111 с диагнозом РАС без нарушений интеллекта и речи и 212 нейротипичных) в возрасте 5–12 лет. Результаты подтвердили, что опросник успешно дифференцирует детей с РАС и без него, причём особенно хорошо – девочек. Исследование показало, что 5 из 7 шкал (гендерное поведение, сенсорная чувствительность, послушное поведение, воображение, имитация/подражание) различают аутичных и нейротипичных девочек. Эти данные согласуются с современными представлениями о «женском фенотипе» аутизма, когда социальные трудности компенсируются за счёт имитации и маскировки [3].

Girls Questionnaire for Autism Spectrum Condition (далее – GQ-ASC) – это модификация Q-ASC, инструмент для скрининга аутизма у девочек и женщин, разработанный в 2011 году Т. Эттвудом, М. Гарнетт и А. Рынкевичем. Его уникальность в том, что он учитывает специфические проявления аутизма у женского пола, которые часто упускаются стандартными диагностическими методами. GQ-ASC существует в двух версиях: для подростков (13–19 лет, заполняется родителями/опекунами) и для взрослых женщин (18+, заполняется самостоятельно). Высокие баллы по опроснику указывают на повышенную вероятность РАС.

Важно отметить, что подростковая версия не имеет валидационных исследований и используется как качественный инструмент, тогда как

взрослая версия прошла полноценную валидацию. Исследование Браун и коллег в 2020 году на 672 женщинах показало, что взрослая версия GQ-ASC обладает хорошей дискриминативной способностью и чувствительностью в 80% при пороге >56 баллов. Опросник оценивает следующие компоненты: воображение и игра, сенсорная чувствительность, маскировка, социализация, интересы [4].

Следует подчеркнуть, что Q-ASC, GQ-ASC и M-Q-ASC являются именно скрининговыми, а не диагностическими инструментами. На данный момент опросники не адаптированы и не валидизированы для стран СНГ.

В своем исследовании 2021 года Х. Шимони, Я. Лейтнер и др. выдвинули предположение, что девочки с РАС часто лучше справляются с социальными и эмоциональными задачами, чем мальчики. Это создает так называемый *эффект маскировки* – девочки скрывают свои трудности, что приводит к их гиподиагностике [5].

Исследователи предполагают, что этот эффект может быть связан с использованием в диагностике вербальных методов, где девочки с РАС часто показывают результаты лучше мальчиков (например, лучше описывают эмоции), хотя их глубинное социальное понимание может быть таким же нарушенным.

Для диагностики расстройств аутистического спектра (РАС) у девочек используется невербальный тест Social Attribution Task (далее – SAT), созданный А. Клин. Цель этого инструмента – преодолеть «эффект камуфляжа» и точно оценить социальное понимание. В ходе теста участникам трижды показывают 50-секундный анимационный ролик с взаимодействующими геометрическими фигурами, имитирующими социальные сценарии, каждый раз задавая разные вопросы. Задача испытуемого – интерпретировать увиденное. Минимальное использование вербальных подсказок со стороны исследователя позволяет оценить спонтанное социальное мышление.

В исследовании Х. Шимони, Я. Лейтнер и др. приняли участие 12 мальчиков и 12 девочек с РАС с сохранным интеллектом.

Индексы SAT: *салиентность* – спонтанное упоминание социальных элементов; *уместность* – отсутствие нерелевантных социальных суждений; *когнитивный компонент Теории психического* – использование слов, описывающих мысли, намерения, желания; *аффективный компонент Теории психического* – приписывание персонажам эмоций; анимация – общий уровень социальной атрибуции в повествовании; *индекс «Личности»* – единственный индекс, содержащий вербальную подсказку [5].

Согласно результатам исследования, девочки и мальчики продемонстрировали схожие результаты по большинству (пяти из шести)

индексов SAT. Исключение составил индекс «Личности», где девочки показали заметно лучшие результаты. Это наблюдение подтверждает предположение ученых: девочки с РАС не обладают более развитым социальным пониманием, чем мальчики. Вместо этого, они лучше используют вербальные подсказки и контекст, чтобы дать социально ожидаемый ответ, скрывая свои реальные трудности. Таким образом SAT, за исключением индекса с подсказками, может служить ценным инструментом для диагностики девочек с РАС, поскольку он помогает выявить их склонность к маскировке [5].

Таким образом, современные исследования подтверждают, что аутизм у девочек проявляется иначе, чем у мальчиков, однако диагностические инструменты до сих пор ориентированы преимущественно на «мужской» фенотип. Высокая способность девочек к социальной маскировке и вербальной компенсации приводит к системной гиподиагностике, лишая их своевременной психолого-педагогической помощи. Преодоление этой проблемы требует внедрения гендерно-чувствительных методов скрининга, учитывающих уникальные стратегии поведения девочек с РАС.

Литература

1. Белявская А.Н. Гендерный аспект аутизма у девочек // Молодежная наука: современные векторы развития специального образования: материалы IV Всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов с международным участием «Специальная педагогика и психология: традиции и инновации» (МПГУ); VIII Международной студенческой научно практической конференции «Специальная педагогика: профессиональный дебют» (БГПУ), г. Москва – г. Минск, 4–5 апреля 2024 года. – Москва: МПГУ, 2024. – С. 239–243.
2. S. Simcoe Profiling Autism Symptomatology: An Exploration of the Q-ASC Parental Report Scale in Capturing Sex Differences in Autism // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2017. № 48. – С. 389–403.
3. Simcoe Are there gender-based variations in the presentation of Autism amongst female and male children? // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2022. – № 53. – С. 3627–3635.
4. C. Brown Am I Autistic? Utility of the Girls Questionnaire for Autism Spectrum Condition as an Autism Assessment in Adult Women // AUTISM IN ADULTHOOD. – 2020. – № 2. – С. 216–226.
5. H. Shimoni, Y. Leitner The Potential Usefulness Of The Social Attribution Task (SAT) in Diagnosing Girls with ASD // International Journal of Disability Development and Education. – 2021. – № 70. – С. 588–593.

International gender-sensitive approaches to screening for autism spectrum disorders

Belyavskaya A.N.
student
M. Tank Belarusian State Pedagogical University
(Educational Institution of the M. Tank BSPU), Minsk, Republic of Belarus
e-mail: ansquikynats@gmail.com

Churilo N.V.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
M. Tank Belarusian State Pedagogical University
(Educational Institution of the M. Tank BSPU), Minsk, Republic of Belarus
e-mail: anv-96@tut.by

Keywords: autism, ASD, girls with ASD, Q ASC, GQ-ASC, SAT

Особенности эмоциональной сферы дошкольников с паллиативным статусом

Вакуленко Т.В.
магистрант факультета клинической
и специальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ
Москва, Россия
e-mail: kavasaki0908@gmail.com
Научный руководитель: – ***Басилова Т.А.***

Эмоциональная сфера дошкольников с паллиативным статусом рассматривается как один из ключевых компонентов психического развития, определяющий возможности их взаимодействия с окружающими и уровень социальной адаптации. У детей данной категории эмоциональные проявления характеризуются сниженной устойчивостью, ограниченной дифференцированностью и преимущественно ситуативным характером, что связано с тяжестью соматического состояния и особенностями общего развития.

В работах отечественных авторов, в частности, В.А. Лубовского, И.Ю. Левченко, отмечается, что нарушения эмоциональной сферы у детей с тяжёлыми множественными нарушениями проявляются в снижении регуляции эмоциональных состояний, трудностях их осознания и выражения, а также в ограниченности способов эмоционального реагирования. Эмоциональные реакции чаще носят невербальный характер и требуют интерпретации со стороны взрослого.

Важнейшим условием развития эмоциональной сферы является эмоциональное взаимодействие со значимым взрослым. По данным Т.А. Басиловой и соавторов, именно в процессе такого взаимодействия формируются базовые формы эмоциональной отзывчивости, совместного внимания и первичных коммуникативных навыков. Качество контакта со взрослым напрямую влияет на уровень эмоциональной включённости ребёнка.

Таким образом, эмоциональная сфера дошкольников с паллиативным статусом характеризуется ограниченностью эмоционального опыта, сниженной устойчивостью реакций и преобладанием невербальных форм их выражения, при этом её развитие во многом определяется характером и качеством эмоционального взаимодействия со взрослым.

Цель нашего исследования: изучение особенностей эмоциональной сферы детей с паллиативным статусом и выявление специфики их эмоционального реагирования и взаимодействия со взрослыми.

В исследовании приняли участие 20 детей в возрасте от 2 до 5 лет с паллиативным статусом и тяжелыми множественными нарушениями

развития различной этиологии (последствия перинатального поражения ЦНС, множественные врожденные пороки развития, синдромальная генетическая патология). Базами исследования выступили учреждения паллиативной помощи г. Москвы.

Диагностический инструментарий включал две методики: структурированное наблюдение с использованием протокола оценки эмоционального развития детей с ТМНР М.А. Ветровой и комплекс сенсорно-эмоциональных диагностических проб, разработанный на основе современных подходов к изучению раннего эмоционального развития и взаимодействия ребёнка со взрослым.

Анализ результатов диагностики эмоциональной сферы детей с паллиативным статусом показал, что в исследуемой выборке отсутствуют дети с нулевым уровнем по всем основным показателям, что свидетельствует о наличии базовой эмоциональной реактивности и способности к отклику на внешние стимулы и взаимодействие со взрослым.

В структуре развития собственных эмоций преобладает базовый уровень (45% выборки), что проявляется в наличии устойчивых эмоциональных реакций на сенсорные и социальные стимулы с использованием доступных средств выражения (мимика, вокализации, движения). При этом эмоциональные проявления остаются недостаточно дифференцированными и в значительной степени ситуативными. Начальный уровень выявлен у 40% детей, для которых характерны фрагментарность, нестабильность эмоциональных реакций и их зависимость от интенсивных внешних стимулов. Продвинутый уровень отмечен у 15% детей, у которых наблюдается более высокая дифференцированность эмоций, устойчивость реакций и элементы инициативы в эмоциональном взаимодействии со взрослым.

Анализ эмоциональной отзывчивости показал преобладание начального уровня (65%), что выражается в эпизодических и недостаточно адекватных реакциях на эмоциональные состояния других людей. Базовый уровень выявлен примерно у 30% детей и характеризуется более устойчивой способностью к восприятию и частичной интерпретации эмоциональных сигналов взрослого. Только у одного ребёнка зафиксирован продвинутый уровень, предполагающий устойчивую эмоциональную чувствительность, способность к дифференциации эмоций и адекватному реагированию в ситуации взаимодействия.

Дополнительно в ходе анализа результатов диагностики был выявлен ряд показателей, по которым у значительной части детей отмечается частичная сформированность умений на уровне «время от времени». В частности, к таким относятся способности к обозначению собственных эмоциональных состояний и предпочтений, а также элементы

понимания эмоционального состояния другого человека и попытки эмоционального взаимодействия со взрослым. Данные проявления носят ситуативный характер, требуют внешней поддержки и не отличаются устойчивостью и самостоятельностью, что указывает на ограниченность спонтанной эмоциональной коммуникации у детей данной выборки.

Выявленные особенности позволяют рассматривать указанные показатели как зону ближайшего развития. Наиболее перспективными направлениями психолого-педагогической работы являются развитие средств альтернативной и доступной коммуникации, формирование навыков выражения и осознания собственных эмоциональных состояний, а также развитие способности к восприятию и интерпретации эмоций другого человека. Особое значение имеет стимулирование инициативы в эмоциональном взаимодействии и поддержка процессов совместного внимания и разделения эмоционального опыта со значимым взрослым.

Результаты сенсорно-эмоциональных проб также свидетельствуют о преобладании среднего уровня развития эмоциональной сферы (60% выборки), при наличии начального уровня у 25% детей и достаточного уровня у 15% детей. Дети со средним уровнем демонстрируют выраженные, но нестабильные эмоциональные реакции, зависимые от внешней стимуляции и условий взаимодействия. Дети с начальным уровнем проявляют ограниченную эмоциональную включённость и нуждаются в постоянной поддержке взрослого, тогда как при достаточном уровне отмечаются устойчивость реакций, чувствительность к социальным сигналам и элементы инициативы в общении.

В целом, полученные результаты указывают на преобладание средних и начальных уровней развития эмоциональной сферы при наличии ограниченного числа детей с достаточным уровнем. Это свидетельствует о выраженной вариативности эмоционального развития и недостаточной сформированности эмоциональной отзывчивости по сравнению с собственными эмоциональными проявлениями. Выявленные особенности обусловливают необходимость индивидуализированного подхода и целенаправленной психолого-педагогической работы, направленной на развитие эмоциональной коммуникации, совместного внимания и взаимодействия со взрослым.

Выводы:

1. У детей с паллиативным статусом в целом выявлена сформированная базовая эмоциональная сфера при отсутствии нулевого уровня по всем показателям; при этом преобладают средние и начальные уровни развития эмоциональных компонентов.
2. Развитие собственных эмоций характеризуется преобладанием базового уровня: дети способны к выражению базовых эмоциональных

состояний, однако их эмоции недостаточно дифференцированы, устойчивы и ограничены в способах выражения.

3. Эмоциональная отзывчивость в большинстве случаев находится на начальном уровне и является более слабо сформированным компонентом по сравнению с собственными эмоциональными реакциями; реакции на эмоции других носят эпизодический и ситуативный характер.
4. Результаты сенсорно-эмоциональных проб подтверждают преобладание среднего уровня развития эмоциональной сферы при наличии детей с начальным и достаточным уровнями, что отражает выраженную вариативность эмоционального развития в группе.
5. Наиболее дефицитарными являются компоненты, связанные с инициативой в эмоциональном взаимодействии, совместным вниманием, распознаванием эмоций другого человека и средствами их выражения, что указывает на необходимость целенаправленного развития эмоциональной коммуникации и взаимодействия со взрослым.

Литература

1. Басилова Т.А. (ред.) Психолого-педагогическое сопровождение слепоглухих и лиц с тяжелыми множественными нарушениями. Исследования и опыт помощи / Т.А. Басилова и др. – М.: ИНФРА-М, 2020. – 313 с. – ISBN 978-5-16-016799-2.
2. Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
3. Лубовский В.И. Специальная психология: учебное пособие / В.И. Лубовский. – М.: Академия, 2009. – 560 с. – ISBN 978-5-7695-5553-4.
4. Vandesande S., Van Keer I., Dhondt A., Maes B. The social-emotional functioning of young children with a significant cognitive and motor developmental delay // International Journal of Developmental Disabilities. – 2020. – Vol. 68, No. 4. – Pp. 462–473. – DOI: 10.1080/20473869.2020.1805574. – URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35937169/ (дата обращения: 07.04.2025).

Features of the emotional sphere of preschool children with palliative status

Vakulenko T.V.
Master's student, Faculty of Clinical and Special Psychology
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)
Moscow, Russia
e-mail: kavasaki0908@gmail.com
Scientific supervisor – ***Basilova T.A.***

Особенности дезадаптивного поведения у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Габдрахманова Р.Р.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: radmilaseo@gmail.com

Научный руководитель: – ***Борякова Н.Ю.***
кандидат психологических наук
профессор кафедры «Специальное дефектологическое образование»
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: natbor55@mail.ru

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это группа нарушений психического развития, для которых характерны стойкие трудности социального взаимодействия, коммуникации и стереотипные, повторяющиеся формы поведения [1]. Современные исследования показывают, что у детей с РАС недостаточно сформированы коммуникативные и социальные навыки, что затрудняет их адаптацию к образовательной среде и взаимодействие с окружающими [5].

Ф.Б. Березин рассматривает адаптацию как процесс оптимального соответствия личности и среды, позволяющий реализовать значимые цели; дезадаптация – нарушение этого процесса, проявляющееся в трудностях взаимодействия с окружающей средой [2].

Дезадаптивное поведение может проявляться с раннего детства и трансформироваться с возрастом. В младшем школьном возрасте оно связано с трудностями соблюдения правил, произвольной регуляции поведения и дефицитарностью коммуникативных навыков. Школьная дезадаптация проявляется в нарушениях поведения, сниженной мотивации и проблемах взаимодействия со сверстниками и взрослыми [4].

У детей с РАС дезадаптивные формы поведения часто выполняют функциональную роль, компенсируя дефицит коммуникативных навыков, сенсорную перегрузку или трудности эмоциональной регуляции. Агрессия, протест, стереотипные действия и избегание деятельности становятся способом реагирования на внутренний дискомфорт или требования среды [3]. Таким образом, дезадаптивное поведение у детей с РАС – многофакторное явление, обусловленное когнитивными, коммуникативными, сенсорными и эмоциональными особенностями. Его выраженность затрудняет обучение и социализацию, что делает важной

своевременную диагностику и разработку психолого-педагогических методов коррекции, направленных на формирование адаптивного поведения и развитие социальной компетентности [1].

Целью экспериментального исследования являлось выявление особенностей дезадаптивного поведения у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В исследовании приняли участие 28 детей с РАС в возрасте 9–11 лет, обучающиеся во 2 и 3 ресурсных классах общеобразовательной школы. Обучение детей осуществляется по адаптированным основным образовательным программам начального общего образования для обучающихся с РАС (варианты 8.2 и 8.3). Из общего числа участников 18 детей обучаются по программе варианта 8.2 и 10 детей – по программе варианта 8.3.

Для выявления особенностей дезадаптивного поведения у детей с РАС в исследовании были использованы следующие диагностические методики:

1. Протокол педагогического обследования детей с расстройствами аутистического спектра (А.В. Хаустов с соавторами), таблица «Дезадаптивное поведение» [4].
2. Опросник «Проявления дезадаптивного поведения у детей с РАС в школе и дома», разработанный нами на основе опросника А.А. Романова;
3. Опросник «Ребёнок глазами взрослого» (А.А. Романов) [3].

Результаты диагностики показали, что среди обследованных не выявлено детей без поведенческих нарушений.

Отдельные проявления дезадаптации зафиксированы у только у 2 детей с РАС (7,1 %), что свидетельствует о наличии в целом сформированных адаптивных механизмах при эпизодических трудностях.

Умеренная дезадаптация выявлена у 7 детей (25 %), из них 5 детей с РАС без интеллектуальных нарушений и 2 ребенка с РАС и интеллектуальными нарушениями. Для данной группы характерны отдельные трудности соблюдения правил и нестабильность поведения при сохранности адаптивных форм активности.

Наиболее многочисленной оказалась группа с выраженной дезадаптацией - 15 детей (53,6 %), из которых 11 детей имеют РАС без интеллектуальных нарушений и 4 ребенка – сочетание РАС с нарушениями интеллекта. У данной категории наблюдаются трудности во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, нарушения саморегуляции, протестные реакции и стереотипные формы поведения.

Особого внимания заслуживает группа обучающихся с крайней степенью дезадаптации – 4 ребенка (14,3 %), все они имеют сочетание РАС и интеллектуальных нарушений. У этих детей наблюдаются наиболее

выраженные формы дезадаптивного поведения: агрессия, стереотипии, импульсивность и трудности в организации деятельности. Эти данные подтверждают, что сочетание РАС с нарушениями интеллекта сопровождается более высоким уровнем поведенческой дезадаптации.

Для уточнения особенностей поведения использовался опросник «Проявления дезадаптивного поведения у детей с РАС в школе и дома». Диагностика показала, что выраженная дезадаптация выявлена у 14 детей (50 %), из них 8 детей с РАС без интеллектуальных нарушений и 6 детей с РАС и интеллектуальными нарушениями; умеренная дезадаптация - у 12 детей (43 %), из них 8 детей с РАС и 4 ребенка с РАС и интеллектуальными нарушениями; отдельные проявления - у 2 детей (7 %), оба ребенка относятся к группе РАС без интеллектуальных нарушений.

Дезадаптивное поведение чаще проявляется в школьной среде: у 16 детей (57 %) – преимущественно в школе, у 5 детей (18 %) - дома, у 7 детей (25 %) – как дома, так и в школе, что свидетельствует о значимости образовательной среды как фактора, актуализирующего трудности адаптации. При этом среди детей, у которых поведение проявляется преимущественно в школе, преобладают дети с РАС без интеллектуальных нарушений, тогда как случаи генерализованного проявления (и дома, и в школе) чаще встречаются у детей с сочетанием РАС и интеллектуальных нарушений.

Анализ основных сфер поведения показал, что наиболее выраженные трудности наблюдаются в сфере саморегуляции и коммуникации (средний балл – 1,2). У многих детей отмечается низкая инициативность в общении, ограниченное использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации, а также трудности контроля поведения. Умеренные трудности зафиксированы в социальной сфере (1,8) и поведении в школе (1,4), проявляющиеся в ограниченной инициативе в общении и трудностях соблюдения правил групповой деятельности. Наименее выраженные признаки дезадаптации наблюдаются в эмоциональной сфере (2,5); агрессивные реакции и эмоциональные вспышки встречаются эпизодически.

Для оценки агрессивных проявлений применялась методика А. Романова «Ребенок глазами взрослого». При определении уровня агрессивности учитывались следующие критерии: выраженность и частота агрессивных реакций, их направленность (на сверстников, взрослых, предметы, самого себя), длительность и устойчивость проявлений, степень реактивности на фрустрацию и ограничения деятельности, а также способность ребенка к саморегуляции и принятию помощи взрослого. Дополнительно анализировались наличие вербальной агрессии, реакции на новизну и социальные ограничения, а также эмоциональное отношение ребенка к собственным агрессивным действиям.

Первый уровень агрессивности выявлен у 8 детей (29 %), проявления агрессии носят лишь эпизодический характер и не закрепляются как устойчивые реакции, это дети с РАС без интеллектуальных нарушений.

Наиболее многочисленная группа демонстрирует второй уровень агрессивности (16 детей, 57 %), для которого характерны отдельные реакции в ситуациях фрустрации или ограничения деятельности; этим детям требуется поддержка взрослых для освоения контроля поведения и регуляции эмоций.

Третий уровень агрессивности зафиксирован у 4 детей (14 %), преимущественно с сочетанием РАС и интеллектуальных нарушений, проявления агрессии более выражены, требуется систематическая помощь в контроле поведения.

Четвёртый уровень агрессивности не зарегистрирован.

Сопоставление результатов диагностики по использованным методикам позволяет сделать вывод о том, что структура дезадаптивного поведения у детей с РАС имеет комплексный характер. Наиболее выраженные трудности связаны с недостаточной сформированностью навыков саморегуляции, ограниченностью коммуникативных средств и трудностями адаптации к требованиям социальной среды. При этом агрессивные проявления в большинстве случаев носят вторичный и ситуативный характер.

Исследование показало, что выраженность дезадаптивных проявлений зависит от состояния когнитивной сферы ребенка, наиболее выраженные проявления дезадаптации наблюдаются у детей с РАС, имеющими интеллектуальные нарушения. Полученные данные имеют значение для разработки индивидуально-дифференцированного содержания и методов психолого-педагогической коррекции дезадаптивного поведения у детей с РАС и оптимизации процесса их адаптации в образовательной среде.

Литература

1. Башина В.М. Аутизм в детстве / В.М. Башина. - М.: Медицина, 2006.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
3. Романов А.А. Расстройства поведения и эмоций у детей в целом. Рабочая тетрадь специалиста. Опросники, заключение, рекомендации, перечень игровых задач. – М.: «Плэйт», 2003. – 32 с: ил.
4. Хаустов А.В., Красносельская Е.Л., Хаустова И.М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования // Практика управления ДОУ. – 2014. – № 1. – С. 32–50.
5. Хаустов А.В., Шумских М.А. Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21. – № 3. – С. 5–17.

Features of maladaptive behavior in primary school children with autism spectrum disorders

Gabdrakhmanova R.R.
Master's Student
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia
e-mail: radmilaseo@gmail.com

Scientific Supervisor: – ***Boryakova N.Y.***
Candidate of Psychological Sciences
Professor, Department of Special Defectological Education
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia
e-mail: natbor55@mail.ru

Результаты исследования состояния фонематических представлений у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста

Горшкова А.Ю.
студент
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (РГПУ им. А.И. Герцена)
г.Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID : https://orcid.org/0009-0001-9188-0626,
e-mail: linalina.01@list.ru

Лопатина Л.В.
доктор педагогических наук, профессор
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (РГПУ им. А.И. Герцена)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация,
e-mail: l.v.lopatina@mail.ru

Ключевые слова: фонематические процессы, фонематичсекие представления, старший дошкольный возраст, дети с общим недоразвитием речи

Изучение нарушений фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи обладает высокой актуальностью. Несформированность фонематической системы лежит в основе нарушений устной и письменной речи. Дети с нарушениями фонематических функций могут столкнуться с трудностями в усвоении навыков чтения и письма во время обучения в школе. Для овладения грамотой необходимо, чтобы ребёнок не только правильно слышал и произносил отдельные слова и звуки, но и имел чёткое представление о звуковом составе языка и умел анализировать звуковой состав слов. Раннее выявление нарушений фонематических процессов у дошкольников с ОНР может предотвратить развитие более серьезных проблем в будущем.

Исследование проводилось в государственном бюджетном общеобразовательном учреждении детский сад № 23 комбинированного вида Невского района и № 22 комбинированного вида Красногвардейского района города Санкт-Петербург. В исследовании приняли участие две группы детей: экспериментальная и контрольная. Экспериментальную группу составили 10 детей подготовительной группы в возрасте от 6 до 6, 5 лет с логопедическим заключением общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития, дизартрия (7 человек) и общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития, стертая дизартрия

(3 человека). В контрольную группу вошло 10 детей от 6 до 6, 5 лет с нормальным речевым развитием.

Методика констатирующего эксперимента составлена с опорой на работы Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. (1993), Барсуковой Л.А., Румеги Н.А. и Земской Н.Е. (2010), Лопатиной Л.В. (2005). В экспериментальной работе проводилось исследование фонематических функций: анализа, синтеза, восприятия и представлений. В докладе я остановлюсь на результатах исследования только фонематических представлений, которое включало следующие задания:

Задание 1. Отобрать картинки, в названии которых есть заданный звук.

Задание 2. Назвать слова, в которых есть заданный логопедом звук.

Оценка, представленная на слайде презентации, составлена по балльной системе от 0–3 баллов. Общая оценка за все задания давала возможность распределить детей по уровням сформированности у них фонематических представлений.

На рисунках 1, 2 представлен анализ результатов выполнения заданий детьми экспериментальной и контрольной группы, что позволило выявить характер нарушений фонематических представлений у дошкольников.

С заданием, заключающемся в отборе картинок с заданным звуком, в полной мере справилось только 2 ребенка ЭГ. Единичные ошибки наблюдались у 10 человек КГ и у 6 детей ЭГ. У 2 детей ЭГ ошибки носили множественный характер.

Некоторые дети отбирали картинки, в названии которых заданный звук отсутствовал, но были звуки, отличающиеся одним смыслоразличительным признаком. Отбирая картинки, в названии которых есть звук [р], дети выбирали картинки с изображением *льва, лейки, скамейки, волка, грибов, сирени*. Такие ошибки свидетельствуют о трудностях дифференциации акустически близких звуков.

При выполнении этого задания для детей обеих групп сложным для различения оказались звуки, отличающимися таким дифференциальным признаком, как твердость и мягкость (95% допущенных детьми КГ ошибок и 65% от общего числа ошибок ЭГ). У детей с ОНР ошибки при дифференциации звуков, отличающимися другими признаками, составили 23%. Также дети ЭГ не отбирали часть картинок, в названии которых заданный звук был (12% от общего числа ошибок). Отмечается, что чаще всего такие ошибки возникали при нахождении звука в трудной фонетической позиции. Например, при отборе картинок, в названии которых есть звук [р], дети не выбирали картинку с изображением крыши, сахара (рис. 1). У детей с нормальным речевым развитием доля ошибок, связанных с тем, что дети не отбирали

картинки, в названии которых был заданный звук составила лишь 5% (рис. 2), не возникло ошибок при дифференциации звуков, отличающихся другими признаками.

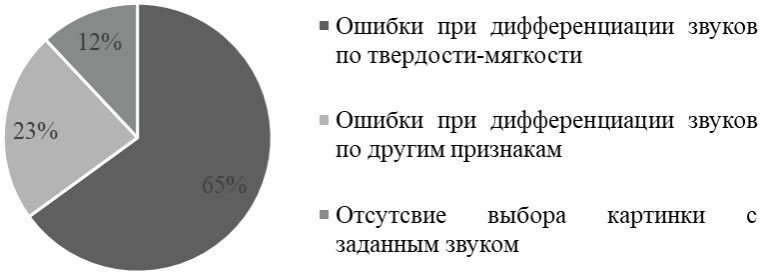


Рис. 1. Количественное распределение ошибок, допущенных детьми ЭГ при отборе картинок с заданном звуком в зависимости от фонетического контекста

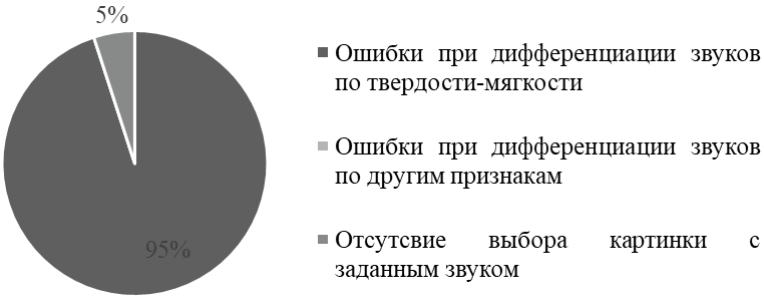


Рис. 2. Количественное распределение ошибок, допущенных детьми КГ при отборе картинок с заданном звуком в зависимости от фонетического контекста

С заданием, направленным на подбор слов с заданным звуком, в полном объеме справилось 2 ребенка КГ, одним из них было подобрано большое количество слов с заданными звуками, при этом они находились в разных фонетических позициях. Также с заданием справилось 3 дошкольника ЭГ, однако среди названных слов преобладали те, в которых звук находился в начале слова. Это говорит о том, что представления о фонеме сформированы в условиях фонетического контекста, когда она находится преимущественно в начале слова – в перцептивно сильной позиции.

Дети обеих групп помимо слов с заданным звуком, называли слова, содержащие звуки, отличающиеся от заданного одним дифференциальным признаком, в основном твердость и мягкость, например, при подборе слов со звуком [с] дети назвали «сено», «семь», «кисель», «шипишь», «шуруповерт», со звуком [ш] – «щука», «жук», со звуком [р] – «сирень», «лак», «река». Можно предположить, что дети КГ совершали такие ошибки при отсутствии понятий «звук» и «буква».

Дети с ОНР осложненным дизартрией чаще называли предметы окружающей обстановки, например, «стул», «стол», а также пытались вспоминать картинки, показанные экспериментатором, это доказывает, что для детей данной группы характерна опора на зрительное восприятие, а не на представления о звуках.

У детей со стертой дизартрией отмечалось то, что при верном выполнении задания в начале работы, со временем дети называли слова, в которых звук отличается одним дифференциальным признаком от заданного. Дети с дизартрией допускали множественные ошибки.

Распределение детей в зависимости от количественной характеристики состояния фонематических представлений отображено на рисунке 3.

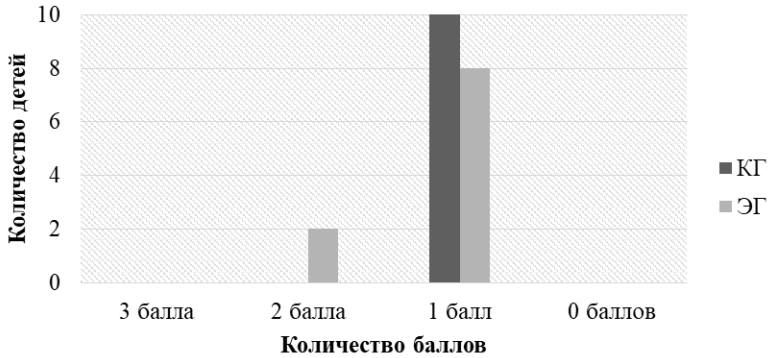


Рис. 3. Сравнительная количественная характеристика состояния фонематических представлений у дошкольников КГ и ЭГ

2 ребенка со стертой дизартрией из ЭГ набрали 2 балла- дети подбирали слова, отбирали картинки, содержащие звук только в перцептивно сильной позиции (начало слова). Остальные дети ЭГ и все дети КГ набрали 1 балл – подбор слов, отбор картинок со звуками, с которыми может смешиваться заданный звук.

Так как фонематические представления – способность осуществлять фонематический анализ и синтез в умственном плане на основе

представлений о фонеме, то можно предположить, что ошибки при выполнении заданий, возникают из-за недостаточного уровня сформированности навыков фонематического анализа и синтеза, следовательно, и фонематического восприятия, являющегося основой для формирования всех фонематических функций.

Деление детей на группы предполагает дифференцированный подход к коррекции фонематических представлений у дошкольников.

Для детей обеих групп рекомендуется начать работу с коррекции нарушений звукопроизношения, так как в данном случае речедвигательный анализатор выполняет тормозящую роль в процессе слуховой дифференциации.

Для 1 подгруппы, набравших 1 балл необходимо будет уделить особое внимание развитию слуховой дифференциации на материале слов-квазиомонимов и слухопроизносительной дифференциации фонем на материале слогов и слов, отличающихся одним смыслоразличительным признаком, так как дети подбирали слова, отбирали картинки со звуками, с которыми может смешиваться заданный звук. Фонематический анализ и синтез рекомендуется развивать, начиная с простого речевого материала, учитывая этапы формирования умственных действий по Гальперину П.Я. от материализованных действий к речевому проговариванию без наглядных опор и далее к умственным операциям. Развитие фонематических представлений необходимо начинать с различения акустических далеких звуков, так как наблюдались трудности дифференциации акустически близких звуков, соблюдая принцип «от простого к сложному».

Для детей 2 группы, набравших 2 балла необходимо уделять особое внимание развитию фонематического анализа и синтеза, формируя понятия «первый», «последний», «начало», «середина», «конец». Развитие фонематических представлений осуществляется на материале акустически близких звуков.

Литература

1. Барсукова, Л.А. Логопедия для учителей, психологов, родителей / Л.А. Барсукова, Н.А. Румега, Н.Е. Земская. – Ростов н/д.: Феникс, 2010. – 316 с.
2. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: Учебное пособие/Под ред. Е.А. Логиновой. – СПб.: Издательство «Союз», 2005. – 192 с.
3. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (6 год жизни). — М.: МГОПИ, 1993. – 72 с.

Results of a study of phonemic representations in children with general speech underdevelopment of senior preschool age

Gorshkova A.Y.
PhD student
Herzen State Pedagogical University of Russia
St. Petersburg, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9188-0626
e-mail: linalina.01@list.ru

Lopatina L.V.
Dîctor of Pedagogic Sciences, Professor
Herzen State Pedagogical University of Russia
St. Petersburg, Russia
e-mail: l.v.lopatina@mail.ru

Keywords: phonemic processes, phonemic representations, older preschool age, children with general speech underdevelopment

Развитие понятийного мышления у младших подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности

Дельхман Н.Ю.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID :https://orcid.org/0009-0002-2027-321X
e-mail: nadinrk@mail.ru

Ключевые слова: понятийное мышление, интеллектуальная недостаточность, мышление, развитие, коррекционная работа, интеллект

В настоящем исследовании мы сосредоточились на изучении формирования понятийного мышления у подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. Актуальность темы обусловлена тем, что именно в возрасте 11–16 лет у этих подростков активно развиваются критически важные для обучения и социальной интеграции навыки: способность к обобщению, классификации и абстрактному мышлению.

Новизна исследования определяется разработкой программы мыслительных операций у подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточностью с опорой на игровую деятельность и доказательством ее эффективности.

Проблема исследования заключается в противоречиях научных взглядов на характер понятийного мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью – от «псевдопонятий» до деформированных, но корректируемых понятий.

Исследователи и специалисты, применяющие научные знания на практике согласны с тем, что, несмотря на имеющиеся трудности, недостатки мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью можно корректировать в условиях специального обучения. В коррекционных мероприятиях применяются методы, активизирующие мыслительную деятельность, такие как дидактические игры и использование материалов из области естествознания, что способствует развитию логики мышления, речи и способности устанавливать причинно-следственные связи. Ключевым аспектом является развитие операционной стороны мышления, в особенности операций сравнения, которые лежат в основе обобщения и анализа. Тем не менее, разнообразие подходов к исследованию и обучению объясняется различиями в теоретических взглядах и уровнями развитости интеллекта у детей с особыми потребностями.

Таким образом, разногласия в научных точках зрения обусловлены сложностью и многообразием концепций интеллекта и понятийного мышления, а также необходимостью адаптации корректирующих методов к индивидуальным особенностям детей с интеллектуальной недостаточностью.

Основная цель эмпирического изучения заключалась в проверке эффективности предложенной программы развития понятийного мышления у подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Исследование основывалось на предположении, что специально разработанная программа направленной поддержки сможет улучшить навыки понятийного мышления у младших подростков с легкими формами интеллектуальных нарушений.

При осуществлении исследования применялись следующие методы:

1. Тест Дж. Равена «Прогрессивные матрицы»
2. Тест Л.А. Ясюковой на оценку самостоятельности мышления.
3 Тест Р. Амтхауэра структуры интеллекта (IST).

Для оценки мыслительной деятельности детей применялись следующие психолого-педагогические методы: беседа, наблюдение, анализ детских рисунков, а также методы экспериментально-психологического исследования.

В исследовании участвовали младшие подростки 5–8 классов школы № 1467 г. Москвы с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности. Выбор этого образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки был обусловлен следующими причинами:

Школа имеет статус коррекционного учреждения, что гарантирует наличие достаточного количества учеников для проведения обследования.

Формирование коррекционных классов происходит на основе заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) школы. Это обеспечивает точность выбора адаптивных образовательных программ для обучающихся.

В исследовании приняли участие 22 ученика коррекционных классов 5–8 классов. Дети были разделены на контрольную (10 человек) и экспериментальную группу (12 человек) группы методом случайного отбора при сохранении сопоставимости по возрасту, классу обучения и основному диагнозу (легкая умственная отсталость, F70).

Программа развития понятийного мышления для учащихся 5–8 классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), разработанная в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом для обучающихся с особыми

потребностями, представляет собой комплексный подход к обеспечению специализированной помощи детям с интеллектуальными нарушениями. Программа реализовывалась на дополнительных уроках. Целью программы является не только обеспечение эффективного освоения адаптированной основной образовательной программы, но и развитие компенсаторных механизмов, необходимых для успешной социализации. Данная программа ориентирована на достижение максимальной независимости и адаптации учащихся в повседневной жизни.

Программа развития понятийного мышления базируется на принципах системности и комплексности и включает в себя несколько взаимосвязанных направлений: коррекция когнитивных нарушений; развитие социально-бытовой адаптации; развитие коммуникативных навыков. Программа включает в себя 35 занятий, направленных на снятие тревожности, развития интеллекта и уверенности.

Программа предусматривает серию занятий, организованных с учетом возраста детей и их индивидуальных трудностей. В структуру включены игровые и практические блоки (развитие памяти, внимания, мышления, речи), сочетающие наглядные пособия и упражнения.

Разделы программы:

1. Знакомство. Установление контакта. Диагностика – 3 часа.
   Формы контроля: наблюдение, анализ.
2. Коррекционный раздел – 35 часов. Занятия направлены на развитие мышления, уверенности и снижения тревожности. Формы контроля: наблюдение, анализ.
3. Итоговая диагностика – 1 час. Формы контроля: наблюдение, анализ.
4. Итоговое занятие – 1 час. Формы контроля: беседа

В отличие от обычных образовательных программ, данная программа строится с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Предварительная диагностика включает в себя всестороннее психолого-педагогическое обследование, которое позволяет определить не только уровень интеллектуального развития, но и особенности эмоционально-волевой сферы, сенсорные способности, а также уровень развития речи и мелкой моторики. На основе результатов такого обследования разрабатывается индивидуальный план коррекционно-развивающей работы, в котором четко определяются цели, задачи, методы и ожидаемые результаты.

В таблице 1 представлены результаты Т-критерий Вилкоксона для экспериментальной группы.

Таблица 1

Результаты Т-критерий Вилкоксона для экспериментальной группы

Методика	Т	Т (p=0,05)	p-уровень	Вывод
Тест Дж. Равена «Прогрессивные матрицы»	0	2	<0,05	Значимое улучшение показателей
Тест Л.А. Ясюковой на оценку самостоятельности мышления	5	8	<0,05	Значимое улучшение показателей
Тест Р. Амтхауэра структуры интеллекта (IST)	12	14	<0,05	Изменения не значительные

Во всех трех методиках зафиксированы положительные изменения после формирующего этапа. Это подтверждает эффективность программы развития понятийного мышления.

В таблице 2 представлены результаты Т-критерий Вилкоксона для экспериментальной группы.

Таблица 2

Результаты Т-критерий Вилкоксона для контрольной группы

Методика	Т	Т (p=0,05)	p-уровень	Вывод
Тест Дж. Равена «Прогрессивные матрицы»	18	8	>0,05	Отсутствие значимых изменений
Тест Л.А. Ясюковой на оценку самостоятельности мышления	22	8	>0,05	Отсутствие значимых изменений
Тест Р. Амтхауэра структуры интеллекта (IST)	20	8	>0,05	Отсутствие значимых изменений

В контрольной группе отсутствуют значимые изменения по всем методикам. Это доказывает, что улучшения в экспериментальной группе вызваны именно разработанной и реализованной программой, а не внешними факторами (естественное развитие, сезонность и т.д.).

Сравнительный анализ показателей в экспериментальной группе до и после внедрения программы развития понятийного мышления в повышении понятийного мышления у младших подростков (5–8 классы) с легкой степенью интеллектуальной недостаточности представлен в таблице 3.

Таблица 3

Интерпретация данных экспериментальной группы до и после внедрения программы развития понятийного мышления в повышении понятийного мышления у младших подростков (5–8 классы) с легкой степенью интеллектуальной недостаточности

Методика	ЭГ (до)	ЭГ (после)	КГ (до)	КГ (после)
Тест Дж. Равена «Прогрессивные матрицы»	M=12.50; SD=2.07	M=13.58; SD=1.50	M=12.45; SD=2.10	M=17.70; SD=2.0,5
Тест Л.А. Ясюковой на оценку самостоятельности мышления	M=18.50; SD=2.07	M=19.67; SD=2.06	M=18.40; SD=2.15	M=18.80; SD=2.06
Тест Р. Амтхауэра структуры интеллекта (IST)	M=39.25; SD=3.74	M=40.50; SD=3.63	M=39.30; SD=3.80	M=39.60; SD=3.75

На рисунке 1 отображены результаты.

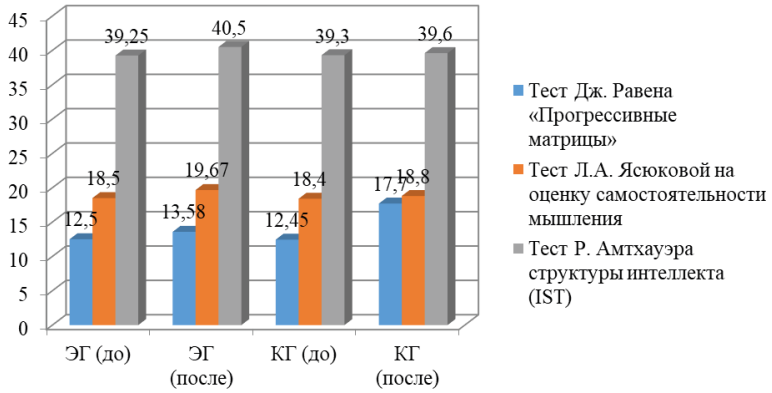


Рис. 1. Результаты экспериментальной группы до и после внедрения программы развития понятийного мышления в повышении понятийного мышления у младших подростков (5–8 классы) с легкой степенью интеллектуальной недостаточности

Полученные результаты указывают на эффективность внедренной программы развития понятийного мышления в повышении понятийного мышления у младших подростков (5–8 классы) с легкой степенью интеллектуальной недостаточности: значимое повышение по Дж. Равену по Л.А. Ясюковой объясняется тем, что программа была направлена

именно на развитие понятийного уровня мышления, практику решения аналогичных задач и формирование навыков самостоятельной мысли – это соответствует наблюдаемому росту показателей.

В ходе проведения эмпирического исследования уровня понятийного мышления и создание индивидуального вектора коррекции подростков младшего возраста с интеллектуальной недостаточностью были сделаны следующие выводы:

1. На констатирующем этапе эксперимента установлено, что ни у одного ребенка не наблюдается очень высокого или высокого уровня развития понятийного мышления, большинство детей показали средний уровень.
2. В результате проведения программы развития понятийного мышления у младших подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности улучшились навыки анализа и выявления логических закономерностей, выросла самостоятельность в решении задач и способность применять освоенные приемы в новых условиях, повысился общий уровень интеллекта, в т.ч. операции обобщения, абстрагирования и выделения существенных понятийных признаков, что также отразилось на успеваемости по математике и русскому языку.
3. В основе программы развития понятийного мышления лежат принципы системности и комплексности, опора на зону ближайшего развития по Выготскому, поэтапность работы с учетом возраста и индивидуальных трудностей (включая диагноз), включение коррекционных воздействий в значимую для детей деятельность (игровую, трудовую, учебную) и целенаправленное формирование операций понятийного мышления через специально подобранные упражнения и задания, а также совместную деятельность взрослого с подростком.

Выводы исследования могут быть полезны для специалистов, работающих в специальных коррекционных школах, центрах психолого-педагогической поддержки, инклюзивных образовательных учреждениях и программах дополнительного образования для подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности.

Литература

1. Беткер Л.М. Развитие понятийного мышления у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью в общеобразовательной школе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. № 29. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-ponyatiynogo-myshleniya-u-podrostkov-s-legkoy-intellektualnoy-nedostatochnostyu-v-obscheobrazovatelnoy-shkole (дата обращения: 29.03.2026).
2. Гильмушарифова, Л.В. Формирование мыслительной деятельности детей с нарушением интеллекта / Л.В. Гильмушарифова. – Текст:

непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Т. 0. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 145–149.
3. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М .: Академия, 2002. – 160 с.

Development of conceptual thinking in young adolescents with mild intellectual disability

Delkhman N.Y.
Master student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2027-321X
e-mail: nadinrk@mail.ru

Keywords: conceptual thinking, intellectual disability, thinking, development, correctional work, intelligence

In this study, we focused on the development of conceptual thinking in adolescents with mild intellectual disabilities. The relevance of this topic lies in the fact that during the age of 11–16, these adolescents actively develop critical skills for learning and social integration, such as the ability to generalize, classify, and think abstractly.

The novelty of the study is determined by the formulation of the problem of contradictions in approaches to conceptual thinking in children with intellectual disabilities and the proof of the effectiveness of developmental exercises aimed at forming mental operations (analysis, synthesis, and generalization) through their inclusion in play activities, in the format of joint work between an adult and a child.

The problem of research is the contradictions of scientific views on the nature of conceptual thinking in children with intellectual disability – from "pseudo-concepts" to deformed but correctable concepts, as well as disputes about structural defects and operational delay.

Researchers and practitioners agree that, despite the existing difficulties, the shortcomings of thinking in children with intellectual disability can be corrected in the conditions of special education. Correctional activities use methods that stimulate mental activity, such as didactic games and the use of materials from the field of natural sciences, which helps to develop logical thinking, speech, and the ability to establish cause-and-effect relationships. The key aspect is the development of the operational side of thinking, especially the operations of comparison, which are the basis for

generalization and analysis. However, the diversity of approaches to research and teaching is due to the differences in theoretical frameworks.

Thus, the disagreements in scientific points of view are due to the complexity and diversity of the concepts of intelligence and conceptual thinking, as well as the need to adapt correction methods to the individual characteristics of children with intellectual disabilities.

The main goal of the empirical study was to determine the degree of development of abstract thinking in young adolescents with minor learning difficulties.

In order to achieve this goal, the following tasks were formulated:

– the choice of diagnostic methods to assess the level of mental processes in young adolescents with intellectual disabilities;
– creating the necessary conditions for conducting diagnostics, including collecting information about the life history and health of students, as well as informing the teaching staff and school management about the planned research;
– direct diagnostic procedures to assess the development of thinking in this category of adolescents;
– systematization of the data obtained and their subsequent analysis both qualitatively and quantitatively.

The study was based on the assumption that a specially designed program of targeted support could improve the conceptual thinking skills of younger adolescents with mild intellectual disabilities.

The following methods were used in the study:

1. J. Raven's Progressive Matrices Test.
2. L.A. Yasyukova's test for assessing independent thinking.
3. R. Amthauer's test of intelligence structure (IST).

The following psychological and pedagogical methods were used to assess children's cognitive activity: interviews, observation, analysis of children's drawings, and experimental psychological research methods.

The study involved young adolescents in grades 5–8 at Moscow School No. 1467 with mild intellectual disabilities. This educational institution was chosen as the experimental site for the following reasons:

The school has the status of a special needs institution, which guarantees a sufficient number of students for the study.

The formation of special needs classes is based on the findings of the school's psychological, medical, and pedagogical commission (PMPC). This ensures the accurate selection of adaptive educational programs for students.

The study involved 22 students in special education classes, grades 5–8. The children were randomly assigned to a control group (10) and an experimental group (12) while maintaining comparability by age, grade level, and primary diagnosis (mild mental retardation, F70).

The conceptual thinking development program for students in grades 5–8 with mental retardation (intellectual disabilities), developed in accordance with the Federal State Educational Standard for Students with Special Needs, represents a comprehensive approach to providing specialized assistance to children with intellectual disabilities. The program was implemented in additional lessons. The goal of the program is not only to ensure effective mastery of the adapted core curriculum but also to develop the compensatory mechanisms necessary for successful socialization. This program is aimed at achieving maximum independence and adaptation in students in everyday life.

The conceptual thinking development program is based on the principles of systemic and comprehensive approach and includes several interconnected areas: correction of cognitive impairments; development of social and everyday adaptation; and development of communication skills. The program includes 35 lessons aimed at relieving anxiety and developing intelligence and confidence.

The program includes a series of lessons organized based on the children's age and their individual challenges. The structure includes game-based and practical blocks (development of memory, attention, thinking, and speech), combining visual aids and exercises.

Program sections:

1. Introduction. Establishing rapport. Diagnostics – 3 hours.
   Methods of assessment: observation, analysis.
2. Corrective section – 35 hours. Lessons are aimed at developing thinking, confidence, and reducing anxiety. Methods of assessment: observation, analysis.
3. Final diagnostics – 1 hour. Methods of assessment: observation, analysis.
4. Final lesson – 1 hour. Forms of control: conversation.

Unlike conventional educational programs, this program is tailored to the individual needs of each child. A preliminary assessment includes a comprehensive psychological and pedagogical examination, which determines not only the child's level of intellectual development but also emotional and volitional characteristics, sensory abilities, and speech and fine motor skills. Based on the results of this assessment, an individualized remedial and developmental plan is developed, clearly defining the goals, objectives, methods, and expected results.

Table 1 presents the Wilcoxon T-test results for the experimental group.

Table 1

Wilcoxon T-test Results for the Experimental Group

Methodology	T	T (p=0,05)	p-level	Conclusion
J. Raven's Progressive Matrices Test	0	2	<0,05	Significant improvement in performance
L.A. Yasyukova's Independent Thinking Test	5	8	<0,05	Significant improvement in performance
R. Amthauer's Structure of Intelligence Test (IST)	12	14	<0,05	Improving performance

All three methods recorded positive changes after the formative stage. This confirms the effectiveness of the conceptual thinking development program.

Table 2 presents the Wilcoxon T-test results for the experimental group.

Table 2

Wilcoxon T-test results for the control group

Methodology	T	T (p=0,05)	p-level	Conclusion
J. Raven's Progressive Matrices Test	18	8	>0,05	No significant changes
L.A. Yasyukova's Independent Thinking Test	22	8	>0,05	No significant changes
R. Amthauer's Structure of Intelligence Test (IST)	20	8	>0,05	No significant changes

The control group showed no significant changes across all methods. This demonstrates that the improvements in the experimental group were due to the program itself, and not to external factors (natural development, seasonality, etc.).

A comparative analysis of the indicators in the experimental group before and after the implementation of the conceptual thinking development program for improving conceptual thinking in young adolescents (grades 5–8) with mild intellectual disabilities is presented in Table 3.

Table 3

Interpretation of experimental group data before and after the implementation of the conceptual thinking development program for improving conceptual thinking in young adolescents (grades 5–8) with mild intellectual disabilities

Methodology	EG (before)	EG (after)	CG (before)	CG (after)
J. Raven's Progressive Matrices Test	M=12.50; SD=2.07	M=17.70; SD=1.50	M=12.45; SD=2.10	M=13.58; SD=2.0,5

Methodology	EG (before)	EG (after)	CG (before)	CG (after)
L.A. Yasyukova's Independent Thinking Test	M=18.50; SD=2.07	M=19.67; SD=2.06	M=18.40; SD=2.15	M=18.80; SD=2.06
R. Amthauer's Structure of Intelligence Test (IST)	M=39.25; SD=3.74	M=40.50; SD=3.63	M=39.30; SD=3.80	M=39.60; SD=3.75

Figure 1 shows the results.

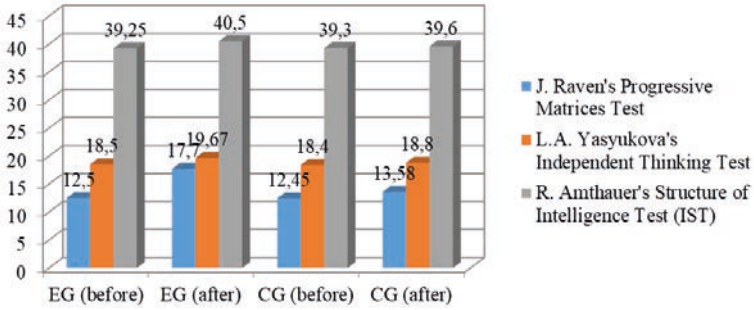


Fig. 1. Results of the experimental group before and after the implementation of the conceptual thinking development program in improving conceptual thinking in young adolescents (grades 5–8) with mild intellectual disabilities

The results indicate the effectiveness of the implemented conceptual thinking development program in improving conceptual thinking in young adolescents (grades 5–8) with mild intellectual disabilities. The significant increase in the Raven score and L.A. Yasyukova score is explained by the program's focus on developing conceptual thinking, practicing solving similar problems, and developing independent thinking skills – this corresponds to the observed increase in indicators.

During the empirical study of conceptual thinking and the development of an individualized intervention strategy for young adolescents with intellectual disabilities, the following conclusions were reached:

1. During the ascertaining phase of the experiment, it was established that none of the children demonstrated a very high or advanced level of conceptual thinking development; the majority of children demonstrated an average level.
2. As a result of the conceptual thinking development program, young adolescents with mild intellectual disabilities improved their analytical

skills and ability to identify logical patterns, increased their independence in problem solving and the ability to apply learned techniques in new situations, and increased their overall intelligence, including generalization, abstraction, and identification of essential conceptual features. This also impacted their academic performance in mathematics and Russian language.

3. The conceptual thinking development program is based on the principles of systemicity and complexity, reliance on Vygotsky's zone of proximal development, a phased approach to work taking into account age and individual difficulties (including diagnosis), the inclusion of corrective interventions in activities that are significant for children (play, work, study), and the targeted development of conceptual thinking operations through specially selected exercises and tasks, as well as joint activities between an adult and a teenager.

The findings of the study may be useful for professionals working in special correctional schools, psychological and pedagogical support centers, inclusive educational institutions, and supplementary education programs for adolescents with mild intellectual disabilities.

Literature

1. Betker, L.M. Development of Conceptual Thinking in Adolescents with Mild Intellectual Disability in General Education Schools // Personality, Family, and Society: Issues of Pedagogy and Psychology. 2013. No.29.URL:https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-ponyatiynogo-myshleniya-u-podrostkov-s-legkoy-intellektualnoy-nedostatochnostyu-v-obscheobrazovatelnoy-shkole (accessed: 29.03.2026).
2. Gilmusharifova, L.V. Formation of Thinking Activities in Children with Intellectual Disabilities / L.V. Gilmusharifova. – Text: direct // Pedagogy: Traditions and Innovations: Materials of the IV International Scientific Conference (Chelyabinsk, December 2013). – Vol. 0. – Chelyabinsk: Two Komsomolists, 2013. – Pp. 145–149.
3. Petrova, V.G. Psychology of Mentally Retarded Schoolchildren: A Textbook / V.G. Petrova, I.V. Belyakova. — Moscow: Academy, 2002. – 160 p.

Социально-психологическая адаптация обучающихся 6–8 классов к условиям обучения в реабилитационном центре

Кондакова Н.Б.
магистрант факультета «психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Российская Федерация

Ключевые слова: подростковый возраст, социально-психологическая адаптация, программа психологического сопровождения.

Подростковый возраст (отрочество) – период онтогенеза от 10–11 до 15 лет соответствующий началу перехода от детства к юности [3]. Он характеризуется значительными изменениями в физическом, интеллектуальном и социальном развитии [5]. Особенно остро проблема адаптации встаёт перед детьми, находящимися в условиях реабилитационного центра, где специфика окружающей обстановки предъявляет повышенные требования к процессу социальной адаптации.

Социально-психологическая адаптация – это процесс приведения основных параметров социальной и личностной характеристик человека в состояние динамического равновесия с новыми условиями среды жизнедеятельности как внешнего фактора по отношению к личности [1].

Поэтому важнейшей задачей становится создание оптимальных условий для успешного включения ребенка в учебный процесс и освоение новых социальных ролей. Разработка соответствующих методик и подходов становится важным направлением, позволяющим минимизировать риск социальной изоляции, депрессий и негативного самовосприятия подростков.

Цель исследования заключается в разработке и проверке эффективности программы психологического сопровождения, ориентированной на содействие успешной социально-психологической адаптации учащихся 6-8 классов Центра реабилитации и образования №7 Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы.

В ходе реализации проекта было проведено обследование группы из 100 обучающихся 6 – 8 классов (36 мальчиков и 64 девочки). Для диагностики были использованы методика К. Роджерса – Р. Даймонда для оценки социально-психологической адаптации подростков, опросник личностной и ситуативной тревожности Ч. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина [2] и методика оценки психологического климата коллектива А.Н. Лутошкина [4].

Комплексное тестирование позволило выявить некоторые особенности, возникающие у подростков в условиях адаптации к среде образовательного учреждения.

Для обучающихся 6-х классов свойственна тенденция к уходу от проблем, в то время как у обучающихся 7-х и 8-х классов показатели эскапизма значительно ниже (рис. 1)

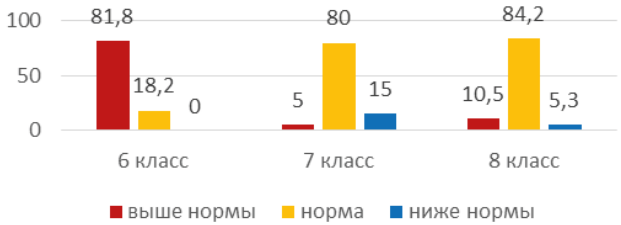


Рис. 1 Результаты обучающихся 6–8 классов в условиях обучения в реабилитационном центре на констатирующем этапе психолого-педагогического эксперимента по показателю «Эскапизм» методики диагностики социально-психологической адаптации подростков К. Роджерса и Р. Даймонда (в %)

Для обучающихся 8 классов характерно стремление к доминированию, в отличие от обучающихся 6-х и 7-х классов, для которых данный показатель не является характерным (рис. 2)



Рис. 2 Результаты обучающихся 6–8 классов в условиях обучения в реабилитационном центре на констатирующем этапе психолого-педагогического эксперимента по показателю «Доминирование» методики диагностики социально-психологической адаптации подростков К. Роджерса и Р. Даймонда (в %)

В результате исследования было установлено, что превалирующее большинство обучающихся 6 – 8 классов способны адаптироваться в новой обстановке или ситуации, принимают себя и окружающих его людей, испытывают эмоциональный комфорт и понимают свои трудности.

Эффективность разработанной и апробированной программы, направленной на социально-психологическую адаптацию обучающихся

6–8 классов к условиям обучения в реабилитационном центре была подтверждена результатами испытуемых на контрольном этапе психолого-педагогического эксперимента:

– у обучающихся 6-х классов отмечается снижение ситуативной тревожности (средний балл снизился с 40,454 до 33,091). Сдвиг значим на уровне тенденции ($z = -1,896$; $p < 0,1$)»;
– у обучающихся 7-х классов наблюдается статистически значимый рост показателей по шкалам «Адаптивность» (с 136,400 до 143,250; $z = -1,981$; $p < 0,05$) и «Внутренний контроль» (с 49,450 до 54,950; $z = -2,262$; $p < 0,05$);
– у обучающихся 8-х классов значимо повысился показатель «Стремление к доминированию» (с 50,053 до 55,105; $z = -2,619$; $p<0,01$) и снизился показатель «Ведомость» (с 18,684 до 15,000; $z = -2,520$; $p<0,05$);
– у обучающихся 6–8 классов, воспитывающихся в полных семьях, зафиксирован достоверный рост показателей по шкале «Внутренний контроль» (с 49,767 до 54,200;
– $z = -2,606$; $p<0,01$);
– у обучающихся 6–8 классов, воспитывающихся в неполных семьях, отмечается значимый на уровне тенденции рост стремления к доминированию (с 47,100 до 55,550; $p < 0,1$).

На основании проведенного анализа проблемы социально-психологической адаптации обучающихся 6 – 8 классов к условиям обучения в реабилитационном центре можно говорить о том, что данный процесс представляет собой сложное, многоуровневое явление, затрагивающее все сферы личности подростка.

1. Адаптация связана с возрастными особенностями. Так как подростковый период сам по себе является кризисным из-за физиологической перестройки организма, эмоциональной нестабильностью и поиском своего «Я». Для 6-х классов адаптация осложняется сменой ведущей деятельности и социальной ситуации развития, для 7-х – пиком подросткового кризиса, а для 8-х – необходимостью закрепления социального статуса и формирования жизненных планов.
2. Успешность адаптации напрямую зависит от факторов: личностных особенностей обучающегося (самооценка, интернальность, коммуникативные навыки, стрессоустойчивость) и характеристик образовательной среды (психологический климат в коллективе и специфика педагогического взаимодействия).
3. Реабилитационный центр выступает специфической средой. В отличие от общеобразовательной школы, здесь процесс адаптации осложняется анамнезом обучающихся и необходимостью одновременной ресоциализации. Это требует от педагога-психолога

применения комплексных программ, сочетающих диагностические, коррекционные и развивающие методы работы.

Таким образом, внедрение комплексных подходов к организации воспитательно-коррекционной работы в реабилитационных центрах имеет значительный потенциал для повышения качества учебно-воспитательного процесса и улучшения общего состояния здоровья и благополучия воспитанников.

Литература

1. Иванова С.П., Манойлова М.А. Трудности социально-психологической адаптации воспитанников НОУ «Детская деревня - SOS» // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2014. №5 С. 318 – 325
2. Практикум по возрастной психологии: Учеб. Пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2008. – 688 с.: ил.
3. Приступа Е.Н. Профессиональный словарь психолога в социальной сфере: словарь / Е.Н. Приступа. – М.: Неолит, 2017. – 80 с.
4. Психология малой группы: структура, динамика, организация: сб. науч. трудов / сост. и ред. И.Г. Самойлова. – Кострома: КГУ им. Н.А Некрасова, 2011. – 368 с.
5. Психология подростка. Хрестоматия. – М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. – 427 с.

Обучение юмору детей с различными типами дизонтогенеза

Корсак А.А.
аспирант
Научный центр психического здоровья (НЦПЗ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4810-416X
e-mail: a.a.korsak97@gmail.com

Иванова Е.М.
кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
Научный центр психического здоровья (НЦПЗ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3616-9444
e-mail: ivalenka13@gmail.com

Ключевые слова: юмор, чувство юмора, обучение юмору, дети, дизонтогенез

По данным последних эпидемиологических исследований в странах с высоким уровнем дохода наблюдается тревожная тенденция к психическим расстройствам: почти 13% детей в возрасте от 4 до 18 лет [3]. В связи с этим особую значимость приобретает создание условий, способствующих успешной социализации и адаптации таких детей. Имеются данные о том, что при разных нарушениях развития, дефицит чувства юмора может приводить к вторичной социальной изоляции [8].

Юмор представляет собой один из наиболее гибких каналов коммуникации: его можно использовать для «сохранения лица» в конфликтной ситуации, для расположения к себе собеседника, инициирования более доверительного, партнерского или даже интимного общения, а также смягчения остроты бурной дискуссии [5]. Кроме того, дети с психическими расстройствами в силу стигматизации нередко подвергаются насмешкам и буллингу [2], однако развитое чувство юмора помогает трансформировать подобные ситуации в совместный смех. В этом контексте владение юмором может рассматриваться как важная способность, обеспечивающая социальную адаптацию, успешную социализацию и эмоциональное благополучие ребенка, а затем и взрослого человека. Эмпирические данные свидетельствует о том, что развитие чувства юмора носит поэтапный характер и тесно связано с когнитивным, речевым и социальным развитием, поэтому обучение детей юмору требует учета их актуального уровня психического развития и организации специальных педагогических условий [7]. Ранние формы юмора, связанные с совместным смехом и с символической игрой, развиваются

уже в первые годы жизни и оказывают влияние на социальное развитие на протяжении всего детства, создавая основание для последующего становления более сложных форм юмора [5]. Возникают вопросы: что происходит в тех случаях, когда ребенок не осваивает эту сложную функцию в должной мере и как это отражается на его дальнейшей социальной адаптации? Как обучать юмору, если ребенок не усвоил это естественным путем?

Цель исследования – проанализировать и обобщить данные, посвященные обучению юмору детей с различными типами дизонтогенеза.

Опираясь на типы психического дизонтогенеза, описанные В.В. Лебединским [1], были выявлены особенности обучения юмору: при отставании в развитии понимание юмора у детей 7–11 лет с легкой и умеренной интеллектуальной недостаточностью существенно зависит от формы подачи материала: они лучше понимают фарсовый юмор, основанный на комичных физических действиях и наглядных образах, тогда как вербальные шутки оказываются им менее доступны [4]. Существенное улучшение понимания вербального юмора достигается при активной жестикуляции: шутки с сопроводительным жестом в 87,5% случаев распознаются ими правильно, а те же шутки без жестов – только в 52% случаев, однако использование только иллюстраций или разыгрывания сценок не всегда помогает детям правильно понять юмор. Таким детям необходима краткая, многократно повторяющаяся подача юмористического материала с опорой на знакомые сюжеты и явное разъяснение смысла шутки со стороны взрослых, с последующим постепенным снижением уровня помощи – от демонстрации смешной ситуации и её краткого словесного описания к самостоятельным попыткам ребенка объяснить, «почему это смешно» [4].

При поломке развития есть данные о способах целенаправленного включения юмора в обучение слепых детей: для младенцев – через повторяющиеся приятные тактильные стимулы (поцелуи), неожиданно сменяющиеся щекоткой, для старших – с помощью игровых ситуаций, простых фонологических шуток, изменения знакомых песен, стишков и историй, а также использования загадок, стимулирующих речевое развитие, например: «У какой собаки есть деньги? – У ищейки, ведь она всегда чувствует запах денег!» [8]. Для обучения глухих и слабослышащих детей в рамках специальных курсов типа «Art/ASL hour» глухие учителя используют физические игры, преувеличения, элементы абсурда и намеренные «ошибки», которые дети замечают и исправляют. Педагоги учат детей через юмор разным предметам, но вместе с тем дети учатся и юмору: наставники рассказывают забавные истории о жизни глухих, обсуждают их с детьми и побуждают придумывать собственные

комичные варианты. На предметных уроках юмор включается в содержание: математические понятия и формулы иллюстрируются танцевальными упражнениями, а природные явления – разыгрываются через метафорические сценки (например, метафора «вулкан = живот с газами»), после комичных действий преподавателя, который играет роль «вулкана», у детей наступает смеховая разрядка, которая затем прямо соотносится с рассматриваемым научным понятием. В результате юмор становится одновременно и инструментом обучения, и самостоятельным объектом усвоения и развития чувства юмора [7], а также выполняет функцию эмоциональной разрядки и межличностного «клея».

При асинхронии развития, в частности, при расстройствах аутистического спектра (РАС), современные исследования подчеркивают, что не существует единого аутичного чувства юмора, и что обучение не должно быть направлено на маскирование «истинного Я» аутичного человека или насильственную нормализацию его представлений о смешном, с целью быть «как все, нормальным». Напротив, развитие юмора рассматривается как средство осознания собственного юмористического стиля и возможности делиться своим юмором с другими, установления межличностных связей [6]. В целом при обучении юмору аутичных людей рекомендуется делать структуру шутки максимально явной, использовать визуальные подсказки, начинать с простых форм юмора, а также учитывать индивидуальные интересы [5]. Эмпирические данные по подросткам с РАС показывают, что целенаправленные 15-часовые программы тренинга юмора, улучшают понимание и оценку разных видов шуток, прежде всего нонсенс-юмора (абсурдные, нелогичные ситуации, бессмыслицы), тогда как шутки, основанные на сложном разрешении несоответствия, все равно остаются более трудными для понимания [9]. В связи с этим приоритет отдаётся простым и предсказуемым формам (шутки в знакомом контексте, мягкий бытовой юмор). Обучение предполагает поэтапное формирование навыков распознавания эмоций, понимания контекста ситуации, различения между агрессивной и доброжелательной шуткой, иронии и неуместного юмора с использованием визуальных стимулов, детального разбора шуток и тренировок в безопасной и не травмирующей среде [5, 9]. В этих условиях юмор будет выступать главным образом как инструмент для развития социального понимания, а не только как источник эмоциональной разрядки [9].

Таким образом, способы обучения юмору должны быть соотнесены с типом дизонтогенеза и опираться на сохранные компоненты. При этом, развитие чувства юмора направлено на более успешную социализацию ребенка, но при разных типах дизонтогенеза механизмы компенсации и способы этой социализации при помощи юмора различны.

Литература

1. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учебное пособие для студентов психол. факультетов высших учебных заведений / В.В. Лебединский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
2. Abregú-Crespo R., Garriz-Luis A., Ayora M., Martín-Martínez N., Cavone V., Carrasco M.Á., Fraguas D., Martín-Babarro J., Arango C., Díaz-Caneja C.M. School bullying in children and adolescents with neurodevelopmental and psychiatric conditions: a systematic review and meta-analysis. Lancet Child Adolesc Health. – 2024. – Vol. 8(2). – P. 122–134. https://doi.org/10.1016/S2352–4642(23)00289–4
3. Armitage J.M., Newlove-Delgado T., Ford T., McManus S., Collishaw S. Characteristics of children with a psychiatric disorder in 1999, 2004 and 2017: an analysis of the national child mental health surveys of England. Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2025. – Vol. 66(2). – P. 167–177. https://doi.org/10.1111/jcpp.14040
4. Degabriele J., Walsh I.P. Humour appreciation and comprehension in children with intellectual disability. J Intellect Disabil Res. – 2010. – Vol. 54(6) – P. 525–37. https://doi.org/10.1111/j.1365–2788.2010.01277.x
5. Hutchins T.L. A Review of the Nature and Development of Humor Appreciation and Considerations for Teaching Humor to Autistic Persons. Semin Speech Lang. – 2022. – Vol. 43(4). – P. 347–360. https://doi.org/10.1055/s-0042–1750814
6. Manfredi M., Laulan P., Samson A.C. Humour as emotion regulation and resource in autism: a narrative review. Front Psychiatry. – 2026. – 17:1770298. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2026.1770298
7. Napoli D.J., Sutton-Spence R. Deaf children, humor and education policy. Revista Educação Especial. – 2019. – Vol. 32. – P. 1–28, e95. https://doi.org/10.5902/1984686X38114
8. Pagliano P.J., Zambone A.M., Kelley P. Helping children with visual impairment develop humour: A review of the literature. British Journal of Visual Impairment. – 2007. – Vol. 25(3). – P. 267–279. https://doi.org/10.1177/0264619607079808
9. Wu C.L., Liu Y.R., Kuo C.C., Chen H.C., Chang Y.L. Effectiveness of humor training among adolescents with autism. Psychiatry Research. – 2016. – P. 25–31.

Teaching humor to children with different types of dysontogenesis

Korsak A.A.
PhD student
Mental Health Research Center
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4810-416X
e-mail: a.a.korsak97@gmail.com

Ivanova A.M.
PhD in Psychology, Senior Researcher
Mental Health Research Center
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3616-9444
e-mail: ivalenka13@gmail.com

Keywords: humor, sense of humor, humor teaching, children, dysontogenesis

Формирование функционального базиса письма у детей с задержкой психического развития на этапе подготовки к школе

Круглова С.А
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: skruglova2011@yandex.ru

Борякова Н.Ю.
профессор
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: natbor55@mail.ru

Ключевые слова: задержка психического развития, функциональный базис письма, вербальные и невербальные предпосылки функционального базиса письма

Рассматриваемая проблема. Овладение письмом является одной из наиболее сложных задач для первоклассника. Успешность её решения определяется сформированностью функционального базиса письма – многоуровневой системы психофизиологических предпосылок, включающей как речевые компоненты (фонематическое восприятие, лексико-грамматический строй, звуко-слоговой анализ и синтез), так и невербальные функции (зрительное восприятие, пространственные представления, слухоречевую и зрительную память, тонкую моторику, а также функции программирования, регуляции и контроля деятельности). Дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют группу риска по возникновению стойких дисграфических ошибок в процессе школьного обучения. Однако структура дефицитарности вербальных и невербальных предпосылок письма при ЗПР может быть выявлена уже на этапе подготовки к школе. При этом проблема остаётся недостаточно изученной, а существующие методики предшкольной подготовки зачастую не носят комплексного характера, что приводит к несформированности функционального базиса письма и, как следствие, к трудностям освоения навыка письма в первом классе. Очевидно, что актуальной является проблема диагностики и целенаправленного развития функционального базиса письма у дошкольников с ЗПР при подготовке к школе.

Научная новизна. Проведено комплексное качественно-количественное сопоставление вербальных и невербальных предпосылок письма у детей 6–7 лет с ЗПР (экспериментальная группа, ЭГ) и их нормативно развивающихся сверстников (группа сопоставительного

анализа, ГСА) с использованием сконструированного диагностического комплекса. Выявлено, что у детей с ЗПР не только речевые, но и неречевые компоненты функционального базиса письма имеют системный и неравномерный характер дефицита. Установлено, что наиболее «слабыми звеньями» являются регуляторные процессы (программирование, контроль), зрительно-пространственное восприятие, а также фонематические, лексико-грамматические и слоговые операции. Разработана и апробирована оригинальная коррекционно-развивающая методика, сочетающая нейропсихологический подход, дидактические игры и мультимедийные технологии с дифференцированной дозировкой нагрузки, что позволило значительно повысить уровень сформированности функционального базиса письма у детей ЭГ по сравнению с контрольной группой (КГ), занимавшейся по традиционным методикам.

Используемый подход к решению. Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе обследовано 40 детей (20 с ЗПР, 20 с нормативным развитием). Диагностика вербальных предпосылок проводилась с использованием методик Т.Б. Филичевой, Т.А. Фотековой (анализ звукопроизношения, фонематических процессов, слоговой структуры, словообразования, грамматического структурирования). Диагностика невербальных предпосылок включала: пробу Пьерона-Рузера (программирование и контроль), копирование орнамента (программирование и контроль, графомоторные навыки и зрительно-моторная координация), копирование простых геометрических фигур и фигур Денманна (зрительно-пространственное восприятие), «Называние реальных перечеркнутых, наложенных изображений» (зрительное восприятие) и воспроизведение ритмических структур (слухомоторная координация), методики «Запоминание и узнавание предметных изображений» (зрительная память) и «Заучивание 7 слов» (слухоречевая память). Результаты оценивались по 4-балльной системе (4 – высокий, 1 – низкий).

На формирующем этапе дети с ЗПР были разделены на ЭГ1 (экспериментальное обучение по авторской методике) и КГ (традиционные занятия логопеда и дефектолога). Авторская методика включала: развитие регуляторных функций зрительно-пространственного восприятия, слухоречевой памяти посредством дидактических игр с правилами; зрительной памяти и восприятия (мультимедийный комплекс); графомоторных навыков (штриховки, обводки, орнаменты); а также нейродинамики. Еженедельно проводилось 2 занятия по 25–30 минут. Для снижения утомляемости каждые 5–7 минут предусматривалась смена деятельности, а использование мультимедийных упражнений лимитировалось

7–10 минутами с обязательной зрительной гимнастикой. Контрольный этап включал повторную диагностику по тем же пробам.

Основные полученные результаты.

Результаты констатирующего этапа. В ГСА 100% детей показали высокий или хороший уровень невербальных предпосылок письма (70% – высокий, 30% – достаточный). В ЭГ высокий уровень отсутствовал, достаточный – у 40%, удовлетворительный – у 45%, низкий – у 15%. Статистически значимые различия (U-критерий Манна–Уитни, $p<0,05$) получены по всем пробам. Наибольшие трудности у детей с ЗПР вызывали: копирование фигур Денманна (70% удовлетворительного и низкого уровня), пробы на переключение внимания (проба Пьерона-Рузера – 60% низкого уровня), запоминание 7 слов (объём отсроченного воспроизведения в 2,5 раза ниже нормы). Вербальные предпосылки: у 60% детей с ЗПР – полиморфные нарушения звукопроизношения и фонематического анализа, у 70% – низкий и удовлетворительный уровень слоговой структуры слова, у большинства – недоразвитие словообразования (образование прилагательных от существительных) и грамматического структурирования (аграмматизмы в предложно-падежных конструкциях).

Результаты формирующего этапа (по данным контрольного эксперимента). В ЭГ1 (применялась экспериментальная методика) положительная динамика оказалась значительно более выраженной, чем в КГ. Доля детей с низким уровнем развития невербальных предпосылок сократилась с 15% до 0%, с удовлетворительным – с 45% до 10%, а доля достаточного уровня возросла с 40% до 60%; в ЭГ1 появился высокий уровень (30%). В КГ изменения были менее значимы: удовлетворительный – у 40%, достаточный – у 40%, высокий – 20%. В вербальной сфере дети ЭГ1 также превзошли КГ по всем изучаемым показателям (ЭГ1: 50% высокий, 30% достаточный уровень; КГ: 30% высокий, 40% – достаточный уровень).

Выводы.

1. Функциональный базис письма у старших дошкольников с ЗПР формируется с отставанием и характеризуется системной несформированностью как вербальных, так и невербальных предпосылок, при этом ведущим дефицитом выступают регуляторные функции и зрительно-пространственное восприятие.
2. Традиционные методики, используемые в коррекционной работе, не позволяют в полной мере преодолеть эти дефициты к моменту поступления в школу.
3. Предложенная авторская методика, сочетающая нейропсихологическую коррекцию, дифференцированные дидактические игры

и контролируемое использование мультимедийных средств, доказала свою эффективность и может быть рекомендована учителям-логопедам, дефектологам и воспитателям подготовительных групп для подгрупповой и индивидуальной работы с детьми с ЗПР.

4. Необходимым условием результативности является систематичность (не менее 2 занятий в неделю) и тесное взаимодействие специалистов с родителями.

Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – М.: Академия, 2015.
2. Борякова Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. – Ярославль: Канцлер, 2017.
3. Логинова Е.А. Предпосылки овладения детьми процессом письма // 2016. – С. 90–95.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. – М.: Генезис, 2020.
5. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Нищева Н.В. Комплексное обследование речевого и психомоторного развития дошкольника. – СПб.: Детство-Пресс, 2022.

Formation of the functional basis of writing in children with mental retardation at the stage of school preparation

S.A. Kruglova
Master's Student
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: skruglova2011@yandex.ru

N.Yu. Boryakova
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow
Moscow, Russian Federation
e-mail: natbor55@mail.ru

Keywords: mental retardation, functional basis of writing, verbal and nonverbal prerequisites of the functional basis of writing

Особенности развития вербально-логического мышления у дошкольников с нарушениями развития

Максимова А.И.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6797-9692
e-mail: aiagapova@list.ru

Тишина Л.А.
кандидат педагогических наук, профессор
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8421-4206
e-mail: tishinala@mgppu.ru

Ключевые слова: вербально-логическое мышление, дошкольники с задержкой психического развития, дошкольники с тяжелыми нарушения речи, мыслительные операции, предпосылки учебной деятельности

В современных условиях дошкольного образования особую значимость приобретает проблема формирования предпосылок учебной деятельности, особенно в отношении подготовки к обучению в школе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1, 2]. Интеллектуальная готовность ребёнка во многом определяется уровнем развития вербально-логического мышления, обеспечивающего выполнение основных операций – анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации – и способствует установлению причинно-следственных связей [3, 4]. Актуальность темы определяется тем, что у дошкольников с нарушениями развития мыслительные операции формируются замедленно и неравномерно, что в дальнейшем осложняет усвоение образовательной программы. Трудности такого характера особенно выражены у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и задержкой психического развития (ЗПР). Поиск методов и приёмов коррекционно-развивающей работы, построенной с учетом дифференцированного подхода, определяет практическую значимость рассматриваемого вопроса.

Вербально-логическое мышление понимается как особый тип мыслительной деятельности, в котором ведущую роль играет слово как средство опосредования и обобщения. Его развитие связано не только с овладением базовыми мыслительными операциями, но и формированием способности к развернутому словесному оформлению рассуждения.

В дошкольном возрасте становление вербально-логического мышления происходит по мере перехода от наглядно-действенных и наглядно-образных форм к более абстрактным способам решения задач, не требующих прямой опоры на предметную ситуацию [5]. При этом для детей с ОВЗ переход к школьному обучению затруднен как из-за недостаточной сформированности собственно мыслительных операций, так и вследствие ограниченности речевых средств.

В качестве объекта исследования нами был определён процесс формирования мышления у дошкольников. Предметом исследования являются особенности развития вербально-логического мышления у детей с особыми образовательными потребностями. Научная новизна исследования заключается в уточнении качественных различий в структуре нарушений вербально-логического мышления у дошкольников с ТНР и ЗПР, а также в выделении уровней его сформированности с учётом организации и условий выполнения заданий (с наглядной опорой и без неё).

В исследовании приняли участие 42 дошкольника подготовительной группы: 14 детей с ЗПР (ЭГ-1), 14 дошкольников с ТНР (ЭГ-2) и 14 детей с нормотипичным развитием (ГСА). Диагностическая программа включала два блока: задания с опорой на наглядный материал и задания без наглядной опоры. В диагностическую программу были включены задания, направленные на выявление различных сторон вербально-логического мышления: определение лишнего предмета, продолжение логических последовательностей, подбор синонимических и антонимических пар, установление последовательности событий, интерпретация пословиц, а также выявление причинно-следственных связей. Использование диагностического комплекса позволило оценить не только сформированность мыслительных операций, но и особенности их речевого выражения.

Полученные в ходе констатирующего этапа данные отражают как количественные показатели выполнения заданий, так и качественные характеристики мыслительной деятельности дошкольников. Результаты свидетельствуют о неоднородности уровня развития вербально-логического мышления, который определяется как спецификой нарушений развития, так и условиями выполнения заданий (при наличии или отсутствии наглядной опоры). Наиболее высокие показатели зафиксированы у детей с нормотипичным развитием, в то время как у дошкольников с ТНР и ЗПР выявлены выраженные затруднения, отличающиеся по своему характеру и структуре.

На первом этапе исследования (с опорой на наглядный материал) дети с нормотипичным развитием продемонстрировали успешное выполнение заданий, демонстрируя сформированность операций анализа,

обобщения и установления последовательности событий. У дошкольников с ТНР при относительно правильном выполнении заданий наблюдались трудности словесного оформления: ответы были краткими, недостаточно точными, отмечались затруднения при подборе обобщающих понятий. У детей с ЗПР выявлены более выраженные нарушения: опора на несущественные признаки, трудности классификации и установления причинно-следственных связей, фрагментарность ответов.

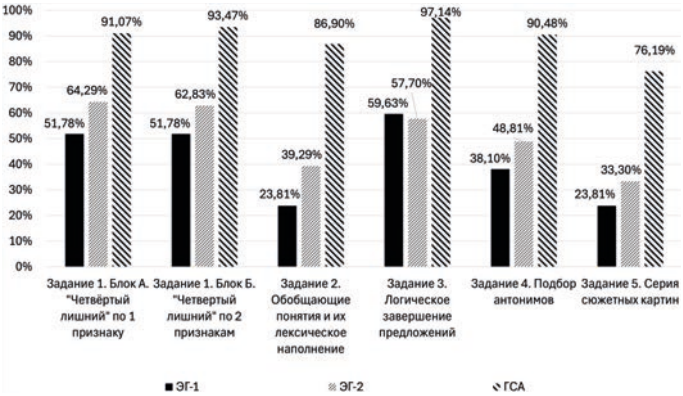


Рис. 1. Показатели качества выполнения заданий первого этапа (в %)

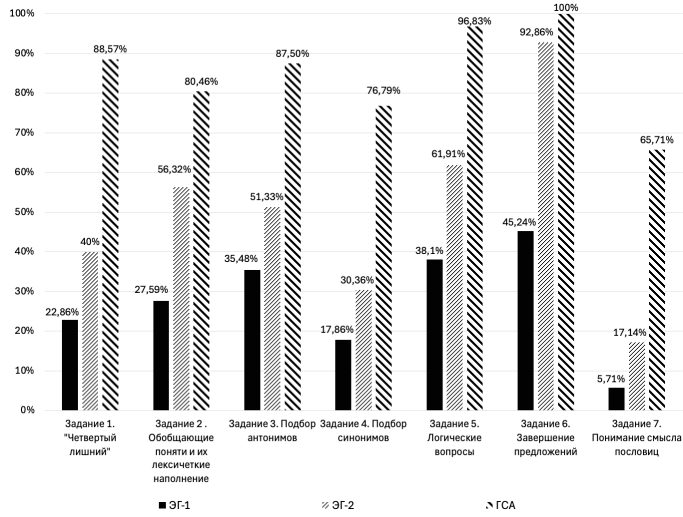


Рис. 2. Показатель качества выполнения заданий второго этапа (в %)

На втором этапе (без наглядной опоры) успешность выполнения заданий снизилась у всех групп, что связано с повышением требований к уровню абстрагирования и словесной регуляции мышления. Наибольшие трудности вызвали задания на подбор синонимов и антонимов, а также на понимание переносного смысла пословиц. Дошкольники с ТНР допускали неточные замены слов, часто использовали отрицательные формы («небольшой» вместо «маленький»), затруднялись в объяснении значений и логических связей. Их ответы оставались ситуативными и недостаточно развернутыми. У детей с ЗПР отмечались более выраженные нарушения: непонимание инструкции, ассоциативный характер ответов, трудности удержания задания и неспособность логически завершить высказывание. При объяснении пословиц они опирались на буквальный смысл или личный опыт, не выделяя обобщённого значения.

По итогам исследования выделены три уровня сформированности вербально-логического мышления.

Таблица 1

Распределение дошкольников на группы по уровню сформированности вербально-логического мышления

Уровень сформированности вербально-логического мышления	ЭГ-1	ЭГ-2	Группа сравнительного анализа
I уровень (достаточный)	-	-	12
II уровень (средний)	-	10	2
III уровень (недостаточный)	14	4	-

Достаточный уровень проявляется в уверенном владении основными мыслительными операциями: дети выделяют существенные признаки объектов, способны к обобщению и установлению причинно-следственных связей. Их высказывания отличаются развернутостью, логичностью и последовательностью.

Средний уровень отражает неполную сформированность мыслительных операций: дети в целом понимают задание и могут выполнить его при наличии наглядной опоры, однако испытывают трудности при обобщении и словесном объяснении, их ответы отличаются краткостью и неточностью.

Недостаточный уровень характеризуется несформированностью мыслительных операций, опорой на случайные признаки, трудностями понимания задания и установления логических связей. Ответы носят ситуативный, фрагментарный характер, речевая регуляция выражена слабо.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что развитие вербально-логического мышления у дошкольников с нарушениями развития отличается выраженной неоднородностью и определяется

характером имеющихся нарушений. У детей с тяжёлыми нарушениями речи чаще фиксируется средний уровень, что проявляется преимущественно в трудностях словесного оформления мыслительных операций. В то же время дошкольники с задержкой психического развития в большинстве случаев демонстрируют недостаточный уровень, обусловленный недостаточной сформированностью самих мыслительных действий. Полученные данные подтверждают необходимость реализации дифференцированного и междисциплинарного подходов в коррекционно-развивающей работе.

Литература

1. Агапова, А.И. Нарушения фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи / А.И. Агапова, Л.А. Тишина // Современная логопедия: между традициями и новациями в контексте проблем специального образования: сб. тез. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2023. – С. 5–10.
2. Андриашина, А.И. Специфика формирования операций вербально-логического мышления у младших школьников с трудностями в обучении / А.И. Андриашина, Л.А. Тишина // Специальное образование. – 2023. – № 1 (69). – С. 81–89. – DOI: 10.26170/1999-6993_2023_01_07.
3. Градусова, Л.В. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста: учеб. пособие / Л.В. Градусова, Н.И. Левшина, И.С. Дементьева; под ред. Л.В. Градусовой. – Магнитогорск, 2010. – 96 с.
4. Люблинская, А.А. Детская психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.А. Люблинская. – М., 1971.
5. Филатова, А.В. Системный подход к проблеме восприятия и понимания текстовой информации обучающимися с речевым недоразвитием / А.В. Филатова, Л.А. Тишина // Современная дефектология: социально-психологические и клинико-педагогические аспекты помощи детям и их семьям: сб. материалов VI Междисциплинарной науч.-практ. конф. с междунар. участием. – М., 2024. – С. 275–281.

Development of verbal-logical thinking in preschoolers with developmental disabilities

Maksimova A.I.
PhD master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6797-9692
e-mail: aiagapova@list.ru

Tishina L.A.
PhD in Pedagogy, professor
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8421-4206
e-mail: tishinala@mgppu.ru

Keywords: verbal-logical thinking, preschoolers with mental retardation, preschoolers with severe speech impairments, mental operations, prerequisites for educational activities

Изучение пространственных представлений младших школьников с задержкой психического развития

Мартиросова Э.А.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: martirosova2005@mail.ru

Научный руководитель – ***Антонова Е.Е.***
доцент кафедры «Специальное (дефектологическое) образование»
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: lantonova@bk.ru

Ключевые слова: пространственные представления, младшие школьники, задержка психического развития

Пространственные представления являются основой формирования познавательной деятельности ребенка. Сформированность пространственных представлений обеспечивает человеку способность ориентироваться в окружающем мире, определять местоположение объектов относительно собственного тела, давать им характеристики, включая форму, величину, взаимное расположение объектов, их удаленность, направление, а также отношения между ними и самим субъектом. Играя важную роль в когнитивных процессах, пространственные представления необходимы для ориентирования, конструирования и других видов деятельности. Формирование пространственных представлений процесс сложно организованный и длительный [2,7].

Несформированность пространственных представлений напрямую влияет на освоение образовательной программы на начальных этапах обучения. В психолого-педагогической литературе отмечается, что недостаточный уровень сформированности пространственных представлений затрудняет овладение учащимися универсальными учебными действиями, приводит к стойким специфическим ошибкам [2,4,5,7]. В связи с чем проблема изучения развития и формирования пространственных представлений у детей с трудностями в обучении является актуальной.

Среди младших школьников с трудностями обучения особую и достаточно многочисленную группу составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). Познавательная и эмоционально-волевая сферы детей с ЗПР характеризуются незрелостью. Трудности формирования целостного образа предмета, затруднения опознавания предметов, расположенных в непривычной ситуации, замедленный темп

формирования графомоторных навыков, низкий уровень сформированности мыслительных операций, недостаточный словарный запас, несформированность произвольного внимания, трудности переключения и распределения внимания, низкая познавательная активность и мотивация к учебой деятельности, несформированность навыков планирования и самоконтроля и др. характеризуют особенности развития познавательной сферы детей с ЗПР [1;5].

Низкая познавательная активность, присущая детям с ЗПР оказывает влияние на овладение ими навыков ориентировки в пространстве и как следствие влияет на развитие пространственных представлений. Отмечается, что к началу обучения в школе у детей с ЗПР выявляются трудности ориентировки в схеме собственного тела и тела другого человека, на листе бумаги, в расположении объектов относительно друг друга, сложности понимания и вербализации пространственных отношений [3].

С целью выявления особенностей развития пространственных представлений у младших школьников с задержкой психического развития был проведен констатирующий эксперимент.

Диагностическая программа была составлена с учетом психофизических возможностей детей с ЗПР. В основу были положены методики и методические разработки С.Д. Забрамной и О.В. Боровика, М.М. Семаго и Н.Я. Семаго, Д.Б. Эльконина. Диагностическая программа состояла из 6 блоков.

Задания первого блока направлены на изучение умения ориентироваться в пространстве собственного тела.

Задания, вошедшие во второй блок направлены на изучение умения ориентироваться в пространственном расположении объектов относительно собственного тела.

Задания третьего блока выявляют умения ориентироваться в пространстве тела другого человека.

Четвертый блок заданий изучает умения ориентироваться и понимать пространственные взаимоотношения предметов между друг другом.

В пятый блок вошли задания, изучающие особенности развития пространственного мышления.

Задания, вошедшие в шестой блок, направлены на ориентировку в двухмерном пространстве (на листе бумаги).

В исследовании приняли участие младшие школьники, обучающиеся в 1 классах общеобразовательных школ г. Москвы по адаптированной программе для детей с ЗПР (вариант 7.2).

Анализ результатов выполнения заданий Блока 1 выявил, что большинство младших школьников ориентируются в схеме собственного тела. Вместе с тем стоит отметить, что часть детей нуждалась в помощи

при выполнении заданий. Наибольшие затруднения были отмечены в понимании и употреблении предлогов «над», «под», «между». Также наблюдались трудности в вербальном обозначении частей тела, находящихся ниже колена.

Анализ результатов выполнения заданий Блока 2 показал, что младшим школьникам требуется незначительная помощь в ориентировке в пространственном расположении объектов относительно собственного тела. Наибольшие затруднения вызвало вербальное обозначение расположения предметов, которые находились спереди и сзади. При выполнении данного задания некоторые дети нуждались в обучающей помощи.

Анализ результатов выполнения заданий Блока 3 показал, что половина детей с ЗПР, принявших участие в исследовании, не ориентируются в схеме тела другого человека даже при оказании помощи.

Анализ результатов выполнения заданий Блока 4 показал, что в целом младшие школьники в ЗПР понимают пространственные взаимоотношений предметов между друг другом, однако им необходима стимулирующая помощь. Трудности вызвали задания, в которых необходимо было сказать, где находится один предмет по отношению к другому. Также отмечаются трудности в понимании и вербальном обозначении предлога «между», а также в расположении предметов относительно друг друга спереди и сзади.

Анализ результатов выполнения заданий Блока 5 показал, что большинство младших школьников с ЗПР, принявших участие в исследовании, могут воспроизвести только простые узоры. Трудности в пространственной ориентировке стали наблюдаться при предъявлении более сложных узоров (наличие в узоре сторон кубика, разделенных двумя цветами). В большинстве случаев отмечается зеркальное переворачивание элементов узора относительно вертикальной или горизонтальной оси. Некоторые дети с ЗПР использовали метод проб и ошибок, хаотично переворачивали кубики, не соотнося со зрительным образцом. Также при предъявлении усложненных узоров отмечался более медленный темп выполнения задания.

Анализ результатов Блока 6 выявил, что для большинства участников исследования, задания, направленные на ориентировку в двухмерном пространстве, вызывают затруднения. Больше ошибок было отмечено при выполнении графического диктанта по вербальной инструкции, чем по зрительной. Трудности наблюдались в неправильном понимании направлений: «вверх-вниз», «вправо-влево»; а также в неспособности соотнести вербальную инструкцию с графическим действием.

Выявленные особенности свидетельствуют о том, что у детей младшего школьного возраста с ЗПР выявляются трудности не только

с формированием пространственного мышления, но и сложности с ориентировкой в собственном теле и теле другого человека.

Литература

1. Андриашина, А.И. Общие и специфические проблемы формирования интеллектуальных операций у младших школьников с трудностями в обучении / А.И. Андриашина, Л.А. Тишина // Клиническая и специальная психология. – 2024. – Т. 13, № 4. – С. 135–148. – DOI 10.17759/cpse.2024130407. – EDN CKPTLS.
2. Антонова, Е.Е. Использование технологий песочной терапии в психокоррекционной работе по преодолению оптической дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития / Е.Е. Антонова, Е.А. Васильева // Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2024. – С. 141–149. – EDN OACFOA.
3. Антонова, Е.Е. Сравнительное изучение пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи / Е.Е. Антонова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2023. – № 3(64). – С. 270–280. – DOI 10.51944/20738536_2023_3_270. – EDN OTACYE.
4. Антонова, Е.Е. Изучение особенностей формирования базовых функций письма у младших школьников с оптической дисграфией / Е.Е. Антонова, О.В. Анисимова // Актуальные проблемы современного образования детей с ОВЗ, Москва, 30 ноября 2020 года. – Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. – С. 140–146. – EDN DFQMWV.
5. Данилова, А.М. Особенности знаний и представлений о своем городе обучающихся с задержкой психического развития / А.М. Данилова, Е.В. Подвальная, А.А. Афанасьев, В.В. Кузьменко // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 4. – С. 126–132. – DOI 10.17513/snt.39982. – EDN LJNDRI.
6. Лукьянова, И.Е. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста / И.Е. Лукьянова, Н.Н. Присяжнюк // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – С. 201–203.
7. Макарова О.Н., Горячева Т.Г. Влияние уровня развития сенсомоторной сферы младших школьников на уровень сформированности пространственных представлений // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 12–1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-urovnya-razvitiya-sensomotornoy-sfery-mladshih-shkolnikov-na-uroven-sformirovannosti-prostranstvennyh-predstavleniy (дата обращения: 23.03.2026).

Diagnosis of spatial representations in primary school students with mental retardation

Martirosova E.A.
student
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: martirosova2005@mail.ru

Keywords: spatial representations, primary school students, mental retardation

Исследование понимания художественного текста дошкольниками с ОНР

Мустаева К.Р., Дунаева А.А.
Студентки 1 курса магистратуры
профиль «Специальное дефектологическое образование»
направление «Логопедическая работа с лицами с нарушениями речи»
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
e–mail: m.kseniia@inbox.ru
e–mail: parshenkovaa@yandex.ru

Кондратьева С.Ю.
доктор психологических наук, профессор
Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, Россия
e-mail: kondr-svet@rambler.ru

Аннотация. В тезисах представлены результаты экспериментального исследования уровня понимания адаптированного художественного текста (сказки «Репка») детьми 4 лет с общим недоразвитием речи (ОНР). Выявлены специфические трудности на лексико-семантическом, синтаксическом и коммуникативно-прагматическом уровнях. Описаны результаты выполнения диагностических заданий («Найди нужный предмет», «Найди тень», «Расставь по порядку») и данные анкетирования родителей. Обоснована необходимость комплексного коррекционного воздействия, направленного на развитие когнитивных механизмов смысловой переработки текста.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР), понимание художественного текста, дошкольники, коррекционная работа, смысловая переработка текста

Введение и постановка проблемы

Формирование навыков понимания художественных текстов занимает особое место в системе коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР). У данной категории детей наблюдаются существенные трудности не только в речепроизводстве, но и в восприятии, осмыслении и интерпретации литературных произведений [1]. Проблема заключается в том, что для полноценного понимания текста необходим определенный словарный запас, умение устанавливать причинно-следственные связи и удерживать логику повествования, что у дошкольников с ОНР сформировано недостаточно. **Научная новизна** исследования заключается в комплексном анализе уровней понимания художественного текста детьми с ОНР 4 лет с использованием

адаптированных материалов и игрового комплекса, а также в сопоставлении полученных данных с результатами анкетирования родителей о практике семейного чтения.

Методология и подход к решению проблемы

Исследование проводилось на базе ГБДОУ детского сада № 5 комбинированного вида Санкт-Петербурга. В нем приняли участие дети 4 лет с ОНР. Для оценки уровня понимания текста использовалась адаптированная сказка «Репка», разработанная совместно с библиотекой «Точка зрения». Диагностический комплекс включал: наблюдение за процессом слушания, ответы на вопросы по сюжету, а также выполнение заданий игрового комплекса: «Найди нужный предмет» (логическое мышление), «Найди тень» (зрительное внимание и память), «Расставь по порядку» (слуховое внимание и память). Дополнительно проводилось онлайн-анкетирование родителей «Приобщение ребёнка к книге» (14 вопросов).

Основные результаты исследования

1. **Уровни понимания текста:** По результатам ответов на вопросы по сюжету 3 ребенка отнесены к высокому уровню, 2 – к среднему, 3 – к низкому уровню понимания. Только двое детей смогли самостоятельно ответить на вопрос «Почему дедушка не смог вытянуть репку?», остальным требовались наводящие вопросы. Типичные ошибки: непонимание вопроса, фрагментарные ответы, дословное цитирование без осмысления.
2. **Характер нарушений понимания текста** у детей со средним и низким уровнями носит комплексный характер и затрагивает:
   - *Лексико-семантический уровень:* стойкие затруднения в понимании слов, нечеткость семантических полей.
   - *Синтаксический уровень:* проблемы с построением полных предложений, воспроизведение дословных конструкций.
   - *Уровень связности:* трудности понимания последовательности событий и причинно-следственных связей.
   - *Коммуникативно-прагматический уровень:* необходимость в наводящих вопросах, слабость внутреннего программирования высказывания.
3. **Результаты диагностических заданий:**
   - *«Найди нужный предмет»:* только 1 ребенок выполнил задание на высоком уровне. Типичные ошибки: выбор нерелевантных инструментов (дрель, молоток), непонимание назначения предметов.

- *«Найди тень»:* у 7 детей выявлен высокий уровень зрительного внимания и памяти, лишь у 1 – средний (ошибки при дифференциации схожих силуэтов).
- *«Расставь по порядку»:* высокий уровень у 3 детей, средний у 2, низкий у 3. Характерные ошибки: хаотичное расставление персонажей, нарушение последовательности, перепутывание персонажей (внучка/бабушка, кошка/собака), неприятие помощи.

4. **Результаты анкетирования родителей:** Большинство семей осознают важность чтения, однако выявлены противоречия. Некоторые родители не обсуждают прочитанное с ребенком, считая это нецелесообразным. Отмечается нерегулярность чтения из-за нехватки времени и низкой мотивации детей, а также недостаточный доступ к книгам.

Заключение

Нарушения понимания художественного текста у детей 4 лет с ОНР носят комплексный характер, затрагивая языковые и когнитивные механизмы. Формирование полноценного понимания требует не только развития языковых компонентов, но и становления когнитивных механизмов смысловой переработки текста. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ коррекционно-развивающей работы и организации семейного чтения в рамках проекта «Навстречу книге».

Литература

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 158 с.
2. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 168.
3. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
4. Левина, Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р.Е. Левина // Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – С. 67–85.
5. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи: воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 128 с.

Research on the understanding of artistic text by preschool children with SLI

Mustaeva K.R., Dunaeva A.A.
Students in the first year of the master's program,
with a profile of "Special defectological education"
and a focus on "Speech-language therapy for people with speech impairments"
Russian State Pedagogical University of A.I. Herzen, Saint Petersburg, Russia
e–mail: m.kseniia@inbox.ru
e–mail: parshenkovaa@yandex.ru

Kondratieva S.Y.
Doctor of Psychological Sciences, Professor, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia
e-mail: kondr-svet@rambler.ru

Abstract. The theses present the results of an experimental study of the level of understanding of an adapted literary text (the fairy tale "The Turnip") by 5-year-old children with general speech underdevelopment (GSD). Specific difficulties at the lexical-semantic, syntactic, and communicative-pragmatic levels are identified. The results of diagnostic tasks ("Find the right object", "Find the shadow", "Put it in order") and a parent questionnaire are described. The necessity of a comprehensive corrective intervention aimed at developing cognitive mechanisms of semantic text processing is substantiated.

Keywords: general speech underdevelopment (GSD), understanding of literary text, preschoolers, corrective intervention, semantic text processing

Особенности интонационной стороны речи как возможный диагностический маркер у лиц с расстройствами аутистического спектра

Пичугин М.С.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: pichugin3011@gmail.com

Адильжанова М.А.
доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: adilzhanovama@mgppu.ru

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, диагностика, интонация, просодия, искусственный интеллект

Исследуя расстройства аутистического спектра, мы с первых же шагов сталкиваемся с выраженными трудностями в построении социального взаимодействия. Дефицит в формировании социальных навыков является ключевым, но далеко не единственным фактором. В ходе анализа развития лиц с расстройствами аутистического спектра, мы отмечаем отклонения во всех сферах психической деятельности, сталкиваясь с трудностями грамотной оценки и интерпритации полиморфных проявлений расстройств аутистического спектра. На современном этапе развития науки одним из эффективных подходов к изучению расстройств аутистического спектра является междисциплинарный, обеспечивающий синтез знаний из области медицины, нейрофизиологии, нейропсихологии, коррекционной педагогики и ряда других наук. В настоящий момент стремительными темпами развиваются компьютерные технологии и нейронные сети. Уже сейчас в области медицины мы можем наблюдать применение нейронных сетей. Одной из задач современной коррекционной педагогики является выявление и использование наиболее эффективных путей, средств, методов, опирающихся на быстро развивающиеся компьютерные технологии, которые способны обеспечить раннюю диагностику и эффективную организацию коррекционной работы, с целью наиболее успешной социальной интеграции и адаптации лиц с РАС.

Учитывая высокую инвалидизацию лиц с РАС, значение ранней помощи трудно переоценить. На сегодняшний день возникает явное противоречие между необходимостью ранней диагностики и малым количеством методик, которые были бы просты в применении

и давали бы достоверные результаты в отношении наличия проявлений аутизма. В подобной ситуации возникает достаточно последовательный вопрос: как и с помощью чего расширить необходимый нам диагностический инструментарий?

Изучая особенности речевого развития у лиц с расстройствами аутистического спектра, мы отмечаем чрезвычайное разнообразие отклонений от речевой нормы, затрагивающие различные компоненты языковой системы. Так, мы можем наблюдать: речевой мутизм; атипичное формирование звукопроизношения, просодии; эхолалии; семантико-прагматические нарушения речи и т.д. Именно разнообразие патологического развития речи может стать определенным субстратом, на основе которого возможно дальнейшее развитие диагностических технологий. Логопедическая диагностика зачастую становится ключевой в обнаружении расстройств аутистического спектра, т.к. именно логопед одним из первых может обнаружить атипичность развития конкретного ребенка на основе оценки сформированности речевых функций, и порекомендовать обратиться к специалистам медицинского профиля.

На основе глубоко изучения нейронных сетей и интеграции компьютерных технологий, мы имеем возможность повысить эффективность, скорость проведения и точность диагностики расстройств аутистического спектра. Обучение нейронных сетей, с нашей точки зрения, должно строиться на системе определенных паттернов. Современные научные исследования демонстрируют, что наиболее эффективной системой этих паттернов могут послужить атипичные проявления просодики и, в частности, ее интонационного компонента у лиц с расстройствами аутистического спектра.

Основной трудностью в исследовании особенностей просодии у лиц с РАС является неоднородность исследуемой категории. Анализируя большинство современных научных данных, мы наблюдаем сильные расхождения в предлагаемых результатх исследований, но наиболее четко на данный момент можно выделить особенности просодики в следующих ее компонентах:

- Средняя высота тона;
- Диапазон высоты тона;
- Изменчивость тона;
- Темп речи;
- Сила голоса.

Во всех вышеуказанных компонентах мы наблюдаем колеблющиеся отклонения от речевой нормы.

Наиболее значительным просодическим компонентом для формирования паттернов машинного обучения с целью дальнейшего

развития диагностики, является интонационнный. Многочисленные исследования, проведенные на основе акустического анализа, позволяют выделить ряд интонационных особенностей у лиц с расстройствами аутистического спектра. При изучении качеств голосовой функции, исследователи обнаружили корреляцию между аутизмом и более высоким уровнем колебаний основной частоты между временем смыкания и размыкания голосовых складок. Имеют особенности темп и мелодика речевого высказывания, а также длительности фразы.

Также важно подчеркнуть, что особенности интонации наблюдаются и на уровне восприятия, поскольку лица с расстройствами аутистического спектра дольше считывают особенности интонации при предъявлении речевых стимулов, испытывают трудности с пониманием вопросительных интонаций, приводящие к неспособности правильно интерпретировать смысл речевого высказывания, буквальному пониманию обращенной речи и сложностям с восприятием иронии или юмора. При воспроизведении интонации, мы наблюдаем ее крайнюю бедность: часто речь лиц с расстройствами аутистического спектра характеризуют как «монотонную», не содержащую изменений по высоте и силе голоса. Тут же необходимо отметить, что мы можем столкнуться и с противоположными случаями, когда речь будет представлена атипичными голосовыми модуляциями: в таких случаях речевую продукцию характеризуют как вычурную, неестественную и несоответствующую коммуникативной ситуации.

С целью изучения интонационных особенностей и дальнейшего их применения в развитии диагностики на основе искуственного интеллекта у детей с РАС, нами была разработана программа констатирующего эксперимента. План диагностического исследования включал шесть групп заданий: анализ восприятия интонационных конструкций; изучение интенсивности речевого высказывания; изучение длительности речевого высказывания; анаиз способности восприятия и воспроизведения пауз; анализ способности восприятия и дифференциации тембров; изучение способности постановки логических ударений. Лексический материал крайне разнообразен, состоит из предложений, слов, слоговых конструкций. Мы стремились учесть все компоненты речевой интонации для наиболее объективного обследования интонационнных особенностей.

Нами был разработан чек-лист, позволяющий проводить обследование в рамках четкой структуры в сжатые сроки и с возможностью моментальной фиксации результатов. Помимо вышеописанных преимуществ, формат чек-листа позволяет провести дальнейшее сравнение

данных, полученных до начала коррекционного воздействия и после проделанной коррекционной работы.

В настоящее время нами сформирована экспериментальная группа, в которую вошли дошкольники 5–7 лет, имеющие рекомендации по заключению Центральной психолого-медико-педагогической комиссии для обучения по Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с РАС. На сегодняшний день обследована часть дошкольников, собраны аудиофайлы образцов речевой продукции. Мы приступили к обработке результатов констатирующего эксперимента. Таким образом, наше исследование должно позволить сформировать четкие представления об особенностях интонационной стороны речи у лиц с расстройствами аутистического спектра. Отметим, что перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в разработатке инновационной технологии диагностики расстройств аутистического спектра на основе компьютерного анализа и применения нейронных сетей.

Мы приглашаем научное сообщество к обсуждению поставленной нами проблемы. Надеемся уточнить или расширить предложенные нами перспективы изучения расстройств аутистического спектра, поскольку ключ к решению любых научных задач лежит во взаимодействии между специалистами.

Литература

1. Адильжанова, М.А. Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития / М.А. Адильжанова, Л.А. Тишина // Современные наукоёмкие технологии. – 2020. – № 4–1. – С. 89–94. – DOI: 10.17513/snt.37978.
2. Сунько, Т.Ю. Выразительность речи и просодия: учебное пособие / Т.Ю. Сунько, В. Т.А. Сорокина. – Москва: МГППУ, 2025. – 64 с.
3. Olivati, A.G. Acoustic analysis of speech intonation pattern of individuals with Autism Spectrum Disorders / A.G. Olivati, F.B. Junior Assumpção, A.R. Misquiatti // Codas. – 2017. – Vol. 29, № 2. – e20160081. – DOI: 10.1590/2317–1782/20172016081. – PMID: 28403279.
4. Diehl, J.J. Acoustic Differences In The Imitation Of Prosodic Patterns In Children With Autism Spectrum Disorders / J.J. Diehl, R. Paul // Research in Autism Spectrum Disorders. – 2012. – Vol. 6, № 1. – P. 123–134. – DOI: 10.1016/j.rasd.2011.03.012. – PMID: 22125576. – PMCID: PMC3223739.

Теоретические основы формирования профессиональных компетенций педагогов по вопросам профилактики дискалькулии у детей с тяжелыми нарушениями речи

Поддубная А.А.
аспирант
Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-6891-1240
e-mail: poddubnaya.cat@yandex.ru

Кондартьева С.Ю.
доктор психологических наук, профессор
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена
(ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8345-7003
e-mail: kondr-svet@rambler.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема профилактики дискалькулии у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), которые входят в группу риска (до 70%). Раскрыты особенности нарушений счета при ТНР и требования к профессиональным компетенциям педагогов. Выявлен дефицит готовности кадров к данной работе. Предложена модель формирования компетенций для системы дополнительного профессионального образования как ключевое условие эффективной профилактики.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, дискалькулия, профилактика дискалькулии, профессиональные комптенции педагога

Среди всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья одну из наиболее многочисленных и неоднородных групп составляют дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Однако многолетние клинические и психолого-педагогические исследования убедительно доказывают: речевой дефект при ТНР никогда не существует изолированно. Он влечет за собой вторичные нарушения, в том числе трудности овладения математикой.

По данным современных исследований, до 70% младших школьников с ТНР попадают в группу риска по дискалькулии.

В существующей системе образования есть потребность в системной профилактике дискалькулии у детей с ТНР, но вместе с тем наблюдается недостаточная готовность педагогов к этой работе.

Рассмотрим подробнее термин нарушения счета. Дискалькулия – это частичное нарушение счетной деятельности, проявляющееся в стойких, повторяющихся математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны – процессов приема и переработки сенсомоторной информации и, с другой – «математической речи», приводящей к снижению уровня культуры познания математики. [2]

У детей с тяжелыми нарушениями речи дискалькулия имеет свои особенности. Дискалькулия при ТНР – это следствие недостаточной сформированности познавательных и речевых предпосылок. Ведь речь выступает как средство опосредования математической деятельности. Ребенок не просто считает – он должен понять инструкцию, вербализовать математическое действие, запомнить последовательность операций.

В дошкольном и младшем школьном возрасте приоритетом должна быть именно профилактика и диагностика нарушений счета, чтобы выбрать адекватные меры для оказания индивидуальной помощи. В таком случае профилактика дискалькулии у детей с ТНР должна включать: развитие восприятия и пространственных представления, увеличение объема зрительного и слухового внимания и памяти; развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления; введение в активную речь математических терминов.

Так как профилактика дискалькулии у детей с ТНР – междисциплинарная задача, то ключевым условием ее реализации становится уровень компетентности педагогов. Анализ профессионального стандарта «Педагога» и «Педагога-дефектолога» показывает, что специалист должен учитывать возрастные, психофизические и индивидуальные особенности обучающихся; планировать, определять направления и отбирать содержание обучения и воспитания в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка. Однако прямых требований к компетенциям именно в области профилактики дискалькулии у детей с ТНР в этих документах нет.

Существует множество классификаций и моделей профессиональных компетенций для педагогов. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования выделяется три компонента компетенций: универсальный, общепрофессиональный и профессиональный. [3]

Первый компонент – универсальные компетенции.

Это «надпрофессиональные» навыки и личностные качества, необходимые любому современному специалисту.

Например, так некоторые ключевые УК могут быть так интерпретированы в контексте профилактики нарушений счета:

УК-3 (Работа в команде): компетенция предполагает умение взаимодействовать с психологом, логопедом и родителями.

УК-4 (Коммуникация): включает способность адаптировать речь и задания, а также объяснять родителям методы профилактики доступным языком.

УК-6 (Самоорганизация и саморазвитие): эта компетенция подразумевает постоянное повышение квалификации и готовность выстраивать долгосрочную программу профилактики.

Второй компонент – общепрофессиональные компетенции

Отражают единые требования к «педагогическому ядру» профессии: знание психолого-педагогических основ, взаимодействие с другими участниками образовательных отношений, контроль и оценка образовательных результатов. Примеры некоторых общепрофессиональных компетенций на слайде.

ОПК-2 Психолого-педагогические основы с учетом индивидуальных особенностей: позволяет педагогу своевременно заметить специфические трудности ребенка и отличить их от обычных учебных затруднений.

ОПК-4 Воспитательная деятельность**:** создание эмоционально-безопасной среды и поддержание учебной мотивации.

Третий компонент – профессиональные компетенции.

Специализированные компетенции, отражающие специфику конкретной профессии и профиля подготовки. ФГОС ВО 3++ предоставляет право учебным заведениям самостоятельно определять профессиональные компетенции, но при этом обязывает ориентироваться на профессиональный стандарт. В данном случае ключевым становится сопряжение трудовых функций педагога с задачами раннего выявления и предупреждения нарушений математического развития.

ПК-2 Коррекционно-профилактическая компетенция: способность проектировать и реализовывать программы профилактики дискалькулии с использованием специальных методик и технологий.

ПК-3 Коммуникативно-просветительская компетенция: способность осуществлять взаимодействие с семьей и специалистами по вопросам профилактики и коррекции дискалькулии.

ПК-5 Рефлексивно-аналитическая компетенция: способность анализировать эффективность профилактической работы и корректировать образовательный маршрут на основе полученных данных.

Таким образом, приходим к выводу, что проблема профилактики дискалькулии у детей с ТНР требует системного решения. Ключевое звено этого решения – подготовленный педагог, владеющий необходимыми компетенциями.

На сегодняшний день стоит задача перехода от разрозненных методических рекомендаций к системной модели подготовки кадров.

Предполагается сначала выявить дефицит компетенций у педагогов, работающих с детьми с тяжелыми нарушениями речи, затем предоставить модель повышения квалификации с критериями эффективности.

В дальнейшем, разработанная модель формирования педагогических компетенций может быть внедрена в систему дополнительного профессионального образования: в программы курсов повышения квалификации для воспитателей, логопедов, дефектологов, а также в программы методической работы внутри образовательных организаций.

Теоретически обоснованная структура профессиональных компетенций и модель их формирования – это необходимый первый шаг к созданию эффективной системы профилактики дискалькулии у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Литература

1. Баряева Л.Б., Кондратьева С.Ю. Дискалькулия у детей: профилактика и коррекция нарушений в овладении счетной деятельностью. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 121 с.
2. Кондратьева С.Ю. Вопросы профилактики и коррекции дискалькулии у детей с тяжелыми нарушениями речи // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 21.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование: приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февр. 2018 г. № 123 (ред. от 26.11.2020 № 1456).
4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 окт. 2013 г. № 544н.
5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»: приказ Минтруда России от 13 марта 2023 г. № 136н (зарегистрирован в Минюсте России 14.04.2023 № 73027).

Theoretical foundations of the formation of professional competencies of teachers in the prevention of dyscalculia in children with severe speech disorders

Poddubnaya A.A.
graduate student
A.I. Herzen Russian State Pedagogical University
(A.I. Herzen Russian State Pedagogical University)
St. Petersburg, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-6891-1240
e-mail: poddubnaya.cat@yandex.ru

Kondartieva S.Y.,
Doctor of Psychological Sciences, Professor
A.I. Herzen Russian State Pedagogical University
(A.I. Herzen Russian State Pedagogical University)
St. Petersburg, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8345-7003
e-mail: kondr-svet@rambler.ru

Abstract. This article discusses the problem of prevention of dyscalculia in children with severe speech disorders, who are at risk (up to 70%). The features of counting violations in TNR and the requirements for the professional competencies of teachers are revealed. A shortage of staff readiness for this work has been identified. A model of competence formation for the system of additional professional education is proposed as a key condition for effective prevention.

Keywords: severe speech disorders, dyscalculia, prevention of dyscalculia, professional competence of a teacher

Among all categories of children with disabilities, one of the most numerous and heterogeneous groups consists of children with severe speech disorders. However, long-term clinical and psychological-pedagogical studies have convincingly proved that a speech defect in TNR never exists in isolation. It entails secondary impairments, including difficulties in mastering mathematics.

According to modern research, up to 70% of primary school students with TNR fall into the risk group for dyscalculia.

In the existing education system, there is a need for systemic prevention of dyscalculia in children with TNR, but at the same time, there is a lack of readiness of teachers for this work.

Let's take a closer look at the term account violations. Dyscalculia is a partial violation of calculating activity, manifested in persistent, repetitive mathematical errors caused by insufficient formation of, on the one hand, the processes of receiving and processing sensorimotor information and, on the

other, “mathematical speech”, leading to a decrease in the level of culture of knowledge of mathematics. [2]

Dyscalculia has its own characteristics in children with severe speech disorders. Dyscalculia in TNR is a consequence of insufficient formation of cognitive and speech prerequisites. After all, speech acts as a means of mediating mathematical activity. The child does not just count – he must understand the instructions, verbalize the mathematical action, memorize the sequence of operations.

In preschool and primary school age, the prevention and diagnosis of counting disorders should be a priority in order to choose adequate measures to provide individual assistance. In this case, the prevention of dyscalculia in children with TNR should include: the development of perception and spatial representations, an increase in visual and auditory attention and memory; the development of visual-effective and visual-imaginative thinking; the introduction of mathematical terms into active speech.

Since the prevention of dyscalculia in children with TNR is an interdisciplinary task, the key condition for its implementation is the level of competence of teachers. The analysis of the professional standard of a “Teacher” and a “Teacher-defectologist” shows that a specialist must take into account the age, psychophysical and individual characteristics of students; plan, determine directions and select the content of education and upbringing in accordance with the special educational needs of the child. However, there are no direct requirements for competencies specifically in the field of prevention of dyscalculia in children with TNR in these documents.

There are many classifications and models of professional competencies for teachers. The federal State educational standard of higher education identifies three components of competencies: universal, general professional and professional. [3]

The first component is universal competencies.

These are “supra-professional” skills and personal qualities necessary for any modern specialist.

For example, this is how some key CC’s can be interpreted in the context of the prevention of account violations:

CC-3 (Teamwork): competence involves the ability to interact with a psychologist, speech therapist, and parents.

UK-4 (Communication): It includes the ability to adapt speech and tasks, as well as explain prevention methods to parents in an accessible language.

CC-6 (Self-organization and self-development): This competence implies continuous professional development and willingness to build a long-term prevention program.

The second component is general professional competencies

They reflect the common requirements for the "pedagogical core" of the profession: knowledge of the psychological and pedagogical foundations, interaction with other participants in educational relations, monitoring and evaluation of educational results. Examples of some general professional competencies are shown on the slide.

OPK-2 Psychological and pedagogical foundations, taking into account individual characteristics: it allows the teacher to timely notice the specific difficulties of the child and distinguish them from the usual learning difficulties.

OPK-4 Educational activity: creating an emotionally safe environment and maintaining educational motivation.

The third component is professional competencies.

Specialized competencies that reflect the specifics of a particular profession and training profile. The Federal State Educational Standard for Higher Education 3++ grants educational institutions the right to independently determine professional competencies, but at the same time obliges them to focus on the professional standard. In this case, the key is to combine the teacher's work functions with the tasks of early detection and prevention of violations of mathematical development.

PC-2 Correctional and preventive competence: the ability to design and implement dyscalculia prevention programs using special techniques and technologies.

PC-3 Communication and educational competence: the ability to interact with family and specialists in the prevention and correction of dyscalculia.

PC-5 Reflexive and analytical competence: the ability to analyze the effectiveness of preventive work and adjust the educational route based on the data obtained.

Thus, we conclude that the problem of preventing dyscalculia in children with TNR requires a systematic solution. The key element of this solution is a trained teacher with the necessary competencies.

Today, the task is to move from disparate methodological recommendations to a systematic training model. It is supposed to first identify the lack of competencies among teachers working with children with severe speech disorders, then provide a model of professional development with performance criteria.

In the future, the developed model for the formation of pedagogical competencies can be implemented in the system of additional professional education: in advanced training courses for educators, speech therapists, speech pathologists, as well as in methodological work programs within educational organizations.

A theoretically grounded structure of professional competencies and a model for their formation is a necessary first step towards creating

an effective system for the prevention of dyscalculia in children with severe speech disorders.

Literature

1. Baryaeva L.B., Kondratieva S.Y. Dyscalculia in children: prevention and correction of violations in the mastery of calculating activity. – St. Petersburg: A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2012. – 121 p.
2. Kondratieva S.Y. Issues of prevention and correction of dyscalculia in children with severe speech disorders // Theory and practice of social development. 2014. No. 21.
3. On approval of the federal State educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of training 03/44/03 Special (defectological) education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 No. 123 (as amended on 11/26/2020 No. 1456).
4. On approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)": Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 18, 2013 No. 544n.
5. On the approval of the professional standard "Teacher-defectologist": Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated March 13, 2023 No. 136n (registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on 04/14/2023 No. 73027).

Эмоциональный интеллект в развитии личности ребенка: особенности проявления и коррекции у детей-сирот

Руснак Е.О.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: yekaterinarusnak@yandex.ru

Ткаченко Н.В.
кандидат психологических наук, доцент кафедры этнопсихологии
и психологических проблем поликультурного образования
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0315-8511
e-mail: tkachenkonv@mgppu.ru

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психологическое благополучие, социальная адаптация, сиротство, развивающие занятия, коррекция нарушений

Сиротство является фактором, который существенно влияет на развитие личности ребёнка и формирование у него эмоционального интеллекта. Традиционные представления об эмоциональном интеллекте сформировавшиеся на протяжении 20 лет не всегда учитывают полноценные особенности развития детей-сирот, это значительно затрудняет формирование эффективных методов коррекции нарушений у детей [1, с. 67]. Научная новизна заключается в комплексном анализе основных компонентов эмоционального интеллекта у детей-сирот (саморегуляция, самосознание, социальная эмпатия, управление отношениями), а также в аргументировании методов коррекциии с учетом особенностей развития у детей-сирот.

Основной проблемой является отсутствие или нарушение развития компонентов эмоционального интеллекта у детей-сирот, в результате это негативно отражается на их психологическом благополучии, социальной адаптации и всестороннем развитии. [2, с. 277].

Исследование основывается на комплексном и системном подходе и реализуется в форме эксперимента. В качестве стандантизированных опросников, используемых в целях контроля изменений и развития эмоционального интеллекта, были использованы: MSCEIT Мейера-Сэловея-Карузо и Д.В.Люсина, методики диагностики самооценки, самосознания и уровня эмоциональной эмпатии [3, с. 250].

В качестве экспериментальной работы были разработаны и проведены серия развивающих занятий для детей-сирот с использованием игрового набора «Палитра Эмоций» Дворецкой И.А. [4, с.1], использование элементов арт-терапии и игротерапии направленных на развитие эмоционального интеллекта.

В ходе исследования были обнаружены особенности эмоционального интеллекта в областях:

- Самосознание: Сниженный уровень самооценки, понимания своих эмоций, трудности в вербализации чувств. Следует отметить, что заниженная самооценка связана с отсутствием благоприятного опыта рефлексии.
- Саморегуляция: Повышенная эмоциональная возбудимость, вспыльчивость, трудности в контроле гнева [6, с. 178].
- Социальная чуткость: Отсутствие доверия к окружающим, низкий уровень эмпатии и трудности в понимании невербальных сигналов и эмоциональных состояний других людей.
- Управление отношениями: Склонность к уединению, трудности в коммуникации с окружающими и конфликты, отсутствие устойчивых дружеских связей.

Разработанная коррекционно-развивающая программа продемонстрировала положительную динамику развития проблемных компонентов эмоционального интеллекта у детей-сирот. У испытуемых прослеживается повышение общего уровня эмоционального интеллекта и компетентности, отмечен возросший уровень саморегуляции и социальной эмпатии, понижение уровеня склонности к уединению [5, с. 135].

Результаты исследования подтверждают высокое влияние эмоционального интеллекта для психологического благополучия и успешной адаптации детей-сирот, лишенных родительского попечения. Целенаправленная коррекционно-развивающая работа, ориентированная на повышение общего уровня эмоционального интелллекта и его компонентов, является важным направлением психологической помощи детям-сиротам, способствующим их гармоничному личностному и психологическому развитию и формированию адаптивных и благоприятных стратегий поведения [7, с. 27].

Литература

1. Арутюнян, М.Н. Психологические особенности эмоционального интеллекта сирот / М.Н. Арутюнян // Актуальные проблемы психологии и педагогики: теория и практика: сборник научных трудов. – Уфа, 2015. – С. 65–69.
2. Прихожан, А.М. Психология сиротства: дети без родителей / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – Москва: Питер, 2018. – 416 с.

3. Люсин, Д. В., Марютина, Т.М. Эмоциональный интеллект: современная теория и диагностика / Д.В. Люсин, Т.М. Марютина. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 416 с
4. Дворецкая, И.А. Палитра эмоций: Развитие эмоционального интеллекта у детей / И.А. Дворецкая. – Москва: Речь, 2018. – 128 с.
5. Клейберг, Ю.А. Развитие эмоциональной сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья / Ю.А. Клейберг, Е.А. Дорогина. – Москва: Институт психологии РАН, 2013. – 180 с.
6. Меерович, М.Н. Психология эмпатии / М.Н. Меерович, И.М. Сыроежин. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 368 с.
7. Выготский, Л.С. Психология развития / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – Москва: АСТ, 2016. – 1408 с.

Emotional intelligence in child personality development: specific aspects of manifestation and intervention in orphaned children

Rusnak E.O.
PhD student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: yekaterinarusnak@yandex.ru

Tkachenko N.V.
PhD in Psychology, Associate Professor
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0315-8511
e-mail: tkachenkonv@mgppu.ru

Keywords: emotional intelligence, psychological well-being, social adaptation, orphanhood, developmental interventions, correction of disorders

Времена года: формируем природоведческие представления у детей с расстройствами аутистического спектра

Рябинникова К.В.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ksusha1307@yandex.ru

Ключевые слова: сезонные изменения, расстройство аутистического спектра, нарушение интеллекта

Знания и представления у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) и нарушением интеллекта формируются с большим трудом, что доказано в научных работах Баенской Е.Р., Богорад П.Л., Загуменной О.В., Лифановой Т.М., Морозова С.А., Соломиной Е.Н., Усвайской А.В., Хаустова А.В., Шевыревой Т.В. [3, 4].

В рамках магистерской диссертации нами было проведено исследование, которое доказало и подтвердило наличие трудностей в процессе формирования знаний и представлений о сезонах года у младших школьников с РАС и нарушением интеллекта.

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москва «Специальная (коррекционная) школа № 991». В нем принимало участие 10 обучающихся первого дополнительного класса, осваивающих, согласно заключениям Центральной психолого-медико-педагогической комиссии города Москва, адаптированную основную общеобразовательную программу (вариант 8.3).

В ходе экспериментального исследования нами были выделены три уровня освоения знаний и представлений о сезонах года у данной группы детей.

Достаточный уровень характеризуется тем, что обучающиеся могут различать времена года на изображениях, называть сезоны года, определять их последовательность. Обучающиеся знают и называют отдельные месяцы, соответствующие сезону года, определяют ключевые признаки времен года (с опорой на наглядность), имеют отдельные представления об изменениях в жизни растений и животных. Обучающиеся правильно подобирают и называют одежду к предложенному времени года, знают и соотносят со временем года занятия людей.

Школьники с ***минимальным уровнем*** освоения знаний и представлений о сезонах года способны различать противоположные времена

года (зима-лето), называть/показывать на предложенных изображениях 1–2 характерных признака времени года. Обучающиеся путаются в последовательности времен года, часто пропускают при перечислении такие времена года, как осень-весна. Знают названия отдельных месяцев, но не соотносят их с временами года, либо соотносят ошибочно. Называют, показывают на изображениях отдельные предметы сезонной одежды, но не всегда их соотносят с конкретным временем года. Имеют нечеткие, разрозненные представления о жизни растений и животных в разные времена года. В большинстве случаев демонстрируют затруднения при назывании занятий людей в разные сезоны года.

Обучающиеся с ***критическим уровнем*** освоения знаний и представлений о сезонах года, не могут самостоятельно определить время года на предложенных изображениях. При перечислении названий сезонов года путаются в последовательности, называют не все сезоны. Не знают названия месяцев. Не могут рассказать, что происходит с растениями и животными в разное время года. Не соотносят занятия людей с конкретным временем года. Знают названия отдельных предметов одежды, допускают большое количество ошибок в процессе подбора одежды для определенного сезона.

На рисунке 1 представлены результаты констатирующего эксперимента.

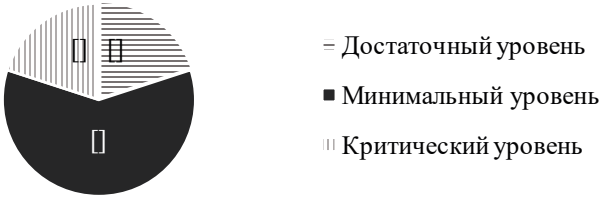


Рис. 1. Уровни сформированности знаний
и представлений о сезонах года у обучающихся с расстройствами аутистического спектра и нарушением интеллекта

Критический уровень продемонстрировали двое обучающихся (20%). Наиболее массовую группу составили шестеро школьников (60%), показавших минимальный уровень сформированности знаний и представлений.

Полученные результаты заставили нас задуматься о планировании и проведении коррекционно-развивающей работы с обучающимися первого дополнительного класса.

Анализ научной и научно-методической литературы, изучение и обобщение опыта работы учителей-дефектологов позволили нам ответить на вопрос «Какие условия способствуют формированию знаний и представлений о сезонных изменениях в природе у обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра и нарушением интеллекта легкой степени?». Рассмотрим наиболее важные из них [1, 2, 5].

1. *Мультисенсорный подход.* Усвоение материала данной категорией обучающихся эффективно только при одновременном задействовании нескольких каналов восприятия.
2. *Опора на наглядность и визуальную структуру.* Использование визуальных расписаний, алгоритмов, пиктограмм, настенных и индивидуальных календарей природы и др. нагладных пособий позволяет педагогу представить учебную информацию в более доступном виде.
3. *Дифференцированный подход.* Учет выявленного уровня освоения знаний и представлений о временах года в процессе планирования, организации и проведения коррекционно-развивающих занятий.
4. *Учет индивидуального уровня интеллектуального, речевого, коммуникативного развития обучающихся.*
5. *Структурированность и дозированность инструкции.* Учебный материал должен подаваться короткими, логически завершенными блоками. Инструкции педагога должны быть краткими, четкими и сопровождаться визуальным подкреплением.
6. *Системность повторения и закрепления.* Формирование устойчивых знаний и представлений у школьников с РАС и нарушением интеллекта требует многократного возвращения к теме в различных контекстах: на уроках, в режимных моментах, во время экскурсий и организованного досуга, что способствует переносу знаний в повседневную жизнь школьника.
7. *Использование игровых технологий.* Дидактические игры, используемые на коррекционно-развивающх занятиях, способствуют развитию и коррекции познавательного интереса, восприятия, памяти, внимания, мышления, речи, мелкой моторики, коммуникации; влияют на эффективность занятия, чем делают его более интересным, динамичным.
8. *Совместное чтение и обсуждение художественной и научно-популярной литературы о природе.* Данный вид деятельности помогает эмоционально окрасить коррекционно-развивающее занятие, повысить мотивацию обучающихся и облегчить запоминание материала.

9. Слабая заинтересованность школьников в выполнении заданий педагога на коррекционно-развивающих занятиях, неспособность видеть свои ошибки при выполнении заданий по образцу, отвлекаемость говорят о низком уровне мотивационной и регулирующей функции обучающихся с РАС и нарушением интеллекта. Для преодоления подобных нарушений педагогу необходимо задуматься о проведении своевременного *поощрения затраченных ребенком на выполнение заданий усилий и дальнейшей мотивации школьника на преодоление трудностей.*
10. *Междисциплинарное взаимодействие и преемственность.* Эффективное формирование знаний и представлений о сезонах года достигается при согласованных действиях учителя класса, учителя-логопеда, учителя-дефектолога и родителей.

Благодарности. Благодарю Подвальную Елену Владимировну за помощь обучение в написании научных работ. Благодарим заместителя директора Полещук Марию Александровну за возможность проведения экспериментального исследования на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 991».

Литература

1. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М. Либлинг // Новости науки и техники. Серия: медицина, психиатрия. Изд.: Всероссийский институт научной и технической информации РАН. 2006. № 2. 177 с.
2. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Богорад П.Л., Загуменная О.В., Хаустов А.В. под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ. 2017. 80 с
3. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра /Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. [Электронный ресурс] // Аутизм и нарушения развития. 2016. Том 14. № 1. С. 9–18. URL: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2016_n1/morozov_morozova?ysclid=m6v1b2nhh4445484409 (дата обращения: 17.03.2026).
4. Шевырева Т.В. Организация экологического образования в специальных коррекционных школах VIII вида [Электронный ресурс] // Коррекционная педагогика. Теория и практика: научно-методический журнал. 2005. № 1 (7). С. 33–37. URL: https://resources.mgpu.ru/docfulldescription.php?docid=228029 (дата обращения: 12.10.2025)
5. Данилова, А. М., Подвальная Е.В. Организационно-педагогические условия развития изобразительной деятельности школьников с расстройствами аутистического спектра в системе инклюзивного образования // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: Сборник статей

по материалам VII Международной научно-практической конференции, Ялта, 25–27 мая 2023 года / Под научной редакцией Ю.В. Богинской. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2023. – С. 112–115.

Seasons: developing environmental awareness in children with autism spectrum disorders

Ryabinnikova K.V.
magistrate
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: ksusha1307@yandex.ru

Keywords: seasonal changes, autism spectrum disorder, and intellectual impairment

Пути профилактики оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи

Солнышкова И.М.
магистрант
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: irina.karaseva.17@yandex.ru

Кондратьева С.Ю.
доктор психологических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: kondr-svet@rambler.ru

Ключевые слова: оптическая дисграфия, общее недоразвитие речи, младшие школьники, письменная речь, профилактика нарушений письма, дифференцированный подход

Актуальность исследования обусловлена увеличением количества младших школьников с нарушениями письменной речи. Особенно актуально в отношениии обучающихся с общим недоразвитием речи, так как у данной категории отмечается несформированность всех компонентов речевой системы, что оказывает негативное влияние на становление процессов письма, включая оптическую дисграфию.

Цель исследования: обосновать эффективные пути профилактики оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: предрасположенность к оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: пути профилактики оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Методы исследования: анализ научной литературы, метод экспериментальной оценки, количественный и качественный анализ массивов информации.

Научная новизна исследования заключается в разработке методических рекомендаций по профилактике оптической дисграфии с учетом дифференцированного подхода.

В ходе констатирующего эксперимента была проведена диагностика двух групп обучающихся первых классов: 10 школьников с общим недоразвитием речи, стертая дизартрия и 10 – без речевых нарушений.

Среди обучающихся с общим недоразвитием речи выявлено: низкий уровень предрасположенности к оптической дисграфии у 2 человек,

средний уровень отмечается у 3 обучающихся, высокий у 5. В группе школьников не имеющих речевых нарушений преобладает низкий уровень предрасположенности – 7 человек, средний уровень у 2 человек, высокий уровень у одного.

Сопоставленние и анализ результатов показал, что у обучающихся с общим недоразвитием речи значительно чаще встречаются системные и устойчивые ошибки, что свидетельствует о оболее выраженных предпосылках к формированию оптической дисграфии.

На основе полученных результатов разработаны методические рекомендации, направленные на предупреждение оптической дисграфии, в основе которых лежит дифференцированный подход с учетом уровня предрасположенности обучающихся.

При низком уровне предрасположенности к оптической дисграфии профилактика направлена на закрепление зрительно-пространственных навыков и предупреждение еденичных ошибок. При среднем уровне – акцент делается на развитие зрительного анализа и синтеза, а также на формирование навыков самоконтроля. При высоком уровне предрасположенности к оптической дисграфии реализуется системная коррекционно-профилактическая работа, направленная на формирование базовых зрительно-пространственных функций.

Выбор методов определяется характером ошибок, например: при заменах и зеркальном письме, необходимо развивать зрительный анализ, при пропусках – формировать пространственные представления, при нарушениях ориентировки в пространстве и на бумаге, делать упор на развитие пространственного восприятия.

Эффективность профилактических мероприятий обеспечивается комплексным взаимодействием логопеда, учителя начальных классов и родителей, а также учетом особенностей высших психических функций.

Таким образом, разработанная система рекомендаций позволяет повысить эффективность предупреждения оптической дисграфии и снизить риск формирования стойких нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта С.Ю. Кондратьеву.

Литература

1. Азова, О.И. Диагностика и коррекция устной и письменной речи у детей 5–10лет. – Москва: Сфера, 2020. –64 с.
2. Ахутина, Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Под ред. М.Г. Храковской. – СПб.: Акционер и К, 2014. – 246 с.

3. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – Москва: Астрель, 2007. – 127 с.
4. Елецкая, О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.

Ways to prevent optical dysgraphy in younger schoolchildren with general speech underdevelopment

Solnyshkova I.M.
undergraduate student
A.I. Herzen Russian State Pedagogical University
Saint Petersburg, Russian Federation
e-mail: irina.karaseva.17@yandex.ru

Kondratieva S.Y.
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor
A.I. Herzen Russian State Pedagogical University
St. Petersburg, Russian Federation
e-mail: kondr-svet@rambler.ru

Keywords: optical dysgraphy, general speech underdevelopment, primary school students, writing, prevention of writing disorders, differentiated approach

The relevance of the study is due to the increase in the number of younger schoolchildren with writing disorders. This is especially relevant in relation to students with general speech underdevelopment, since this category has an unformed nature of all components of the speech system, which has a negative impact on the development of writing processes, including optical dysgraphy.

The purpose of the study is to substantiate effective ways to prevent optical dysgraphy in younger schoolchildren with general speech underdevelopment.

Object of research: predisposition to optical dysgraphy in younger schoolchildren with general speech underdevelopment.

Subject of the study: ways to prevent optical dysgraphy in younger schoolchildren with general speech underdevelopment.

Research methods: analysis of scientific literature, method of experimental evaluation, quantitative and qualitative analysis of information arrays.

The scientific novelty of the research lies in the development of methodological recommendations for the prevention of optical dysgraphy, taking into account a differentiated approach.

During the ascertaining experiment, two groups of first grade students were diagnosed.: 10 students with general speech underdevelopment, erased dysarthria, and 10 without speech disorders.

Among students with general speech underdevelopment, it was revealed that 2 people had a low predisposition to optical dysgraphy, 3 students had an average level, and 5 had a high level. In the group of schoolchildren with no speech disorders, a low predisposition level prevails – 7 people, an average level in 2 people, a high level in one.

A comparison and analysis of the results showed that students with general speech underdevelopment are much more likely to have systemic and persistent errors, which indicates more pronounced prerequisites for the formation of optical dysgraphy.

Based on the results obtained, methodological recommendations have been developed aimed at preventing optical dysgraphy, which are based on a differentiated approach, taking into account the level of predisposition of students.

With a low predisposition to optical dysgraphy, prevention is aimed at strengthening visual and spatial skills and preventing single errors. At the intermediate level, the emphasis is on the development of visual analysis and synthesis, as well as on the formation of self-control skills. With a high level of predisposition to optical dysgraphy, systematic corrective and preventive work is carried out aimed at the formation of basic visual and spatial functions.

The choice of methods is determined by the nature of errors, for example: with substitutions and mirror writing, it is necessary to develop visual analysis, with omissions, to form spatial representations, with orientation disorders in space and on paper, to focus on the development of spatial perception.

The effectiveness of preventive measures is ensured by the complex interaction of a speech therapist, primary school teachers and parents, as well as taking into account the characteristics of higher mental functions.

Thus, the developed system of recommendations makes it possible to increase the effectiveness of preventing optical dysgraphy and reduce the risk of developing persistent writing disorders in younger schoolchildren with general speech underdevelopment.

Thanks. The author would like to thank the scientific supervisor of the project, S.Y. Kondratieva, for her help in collecting data for the study.

Literature

1. Azova, O.I. Diagnosis and correction of oral and written speech in children aged 5–10 years. – Moscow: Sphere, 2020. – 64 p.
2. Akhutina, T.V. Writing disorders: diagnosis and correction. Current problems of speech therapy practice / Edited by M.G. Khrakovskaya. St. Petersburg: Shareholder and Company, 2014. 246 p.
3. Wiesel, T.G. Reading and writing disorders in children of preschool and primary school age. – Moscow: Astrel, 2007. 127 p.
4. Yeletskaya, O.V. Speech therapy for schoolchildren with writing disorders. – St. Petersburg: Speech, 2006. – 176 p.

Особенности комплаентности подростков после трансплантации органов

Сунгатулина А.А.
магистрант
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
e-marl: sungatulina1991@mail.ru

Научный руководитель: – ***Куртанова Ю.Е.***
кандидат психологических наук, заведующая кафедрой специальной психологии и реабилитологии
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-marl: ulia.kurtanova@yandex.ru

Ключевые слова: комплаентность 1, подростки 2, трансплантация органов 3, поведенческая комплаентность 4

Комплаентность, или приверженность лечению, представляет собой степень соответствия поведения пациента медицинским рекомендациям и включает когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты. Термин «комплаентность» возник в 1970-х годах и первоначально обозначал соблюдение предписаний врача, преимущественно при медикаментозной терапии, позже его расширили до понятия «adherence», включающего соблюдение диеты, физическую активность и режим дня [5].

В структуре комплаентности выделяют когнитивный компонент (понимание болезни и необходимости лечения), эмоциональный (переживания, которые влияют на приверженность лечению) и поведенческий (конкретные действия по выполнению рекомендаций).

Среди видов комплаентности выделяют социальную, эмоциональную, поведенческую, административную, продолжительную и информационную комплаентность, которые отражают влияние личностных, социальных и медицинских факторов на соблюдение лечения [2].

Факторы, влияющие на комплаентность, включают личностные особенности пациента (пол, возраст, самоорганизация, тревожность), характеристики отношений с врачом (уровень контакта и информированности), социально-экономические условия (поддержка семьи, финансовые ресурсы) и специфику терапии (количество препаратов, побочные эффекты, длительность курса лечения). Психологические аспекты особенно важны для подростков, у которых высок риск нестабильной приверженности из-за эмансипации, кризиса идентичности, низкой саморегуляции и стремления к самостоятельности. Социальная поддержка и чувство самоэффективности повышают мотивацию к соблюдению рекомендаций [1].

Длительное лечение, госпитализации, физические ограничения и перенесенные операции влияют на эмоциональное состояние, самооценку, социальные контакты и когнитивное развитие. Даже при ремиссии основного заболевания сохраняются трудности в самостоятельности, управлении здоровьем и адаптации к социальной среде [3]. Все это может негативно отразиться на уровне комплаентности.

Подростки после трансплантации органов сталкиваются с необходимостью строгого соблюдения диеты, режима приема лекарств, физической активности и медицинских осмотров. Низкая комплаентность может привести к осложнениям и снижению эффективности лечения. Наиболее уязвимы подростки из-за особенностей возрастного развития, влияния окружения и трудностей с принятием болезни [4].

Таким образом, проблема комплаентности подростков после трансплантации органов является высоко актуальной, поскольку именно в этом возрасте сочетание медицинских требований и психологических особенностей развития обуславливает риск нестабильной приверженности лечению. Недостаточный уровень комплаентности может приводить к серьёзным медицинским осложнениям, что подчеркивает необходимость комплексного изучения данного феномена и разработки эффективных психолого-ориентированных подходов к его повышению.

Наше эмпирическое исследование носило констатирующий характер и было направлено на выявление особенностей комплаентности подростков после трансплантации органов.

Цель исследования заключалась в выявлении специфики комплаентного поведения подростков, перенесших трансплантацию печени или почки более одного года назад.

В исследовании приняли участие 16 подростков в возрасте от 12 до 17 лет, прошедших трансплантацию органов более одного года назад. Базой исследования стала госпитальная школа проекта «УчимЗнаем» в ФГБУ «НМИЦ ТИО им. В.И. Шумакова» Минздрава России. Для изучения комплаентности использовались следующие методики: опросник «Уровень комплаентности» Р.В. Кадырова, опросник Мориски-Грина (MMAS-4), методика «Незаконченные предложения» И.К. Шаца и В.Е. Кагана (сокращенный вариант) и рисуночная методика «Я в прошлом-настоящем-будущем». Полученные данные подвергались количественному и качественному анализу для выявления особенностей приверженности лечению.

Результаты исследования показали, что у подростков после трансплантации органов в целом определяется средний уровень приверженности лечению. Согласно методике «Уровень комплаентности» Р.В. Кадырова, у всех участников был выявлен средний или высокий

уровень общей комплаентности, однако у большинства подростков показатели находились в пределах среднего уровня, что свидетельствует о нестабильной позиции по отношению к лечению: подростки признают необходимость медицинских рекомендаций, но соблюдают их не всегда последовательно.

Анализ компонентов комплаентности показал, что наиболее выраженной является эмоциональная комплаентность, тогда как наиболее низкие показатели отмечаются по шкале поведенческой комплаентности. У шести из шестнадцати подростков выявлен низкий уровень поведенческой комплаентности и только у одного – высокий. По шкале социальной комплаентности у большинства подростков также отмечается средний уровень, что может указывать на неполную готовность к активному сотрудничеству с врачами и зависимость поведения от мнения окружающих.

Результаты опросника Мориски–Грина (MMAS-4) подтвердили полученные данные: большинство подростков продемонстрировали средний уровень приверженности лекарственной терапии. Основной причиной нарушения режима лечения оказалось забывание о приеме препаратов (12 из 16 подростков), а также невнимательность к времени их приема (10 из 16). При этом лишь два подростка указали, что могут пропускать прием лекарств при хорошем самочувствии, и ни один участник не отметил пропуск терапии из-за ухудшения состояния после приема препаратов. Контроль за соблюдением режима лечения часто осуществляется родителями.

Результаты методики «Незаконченные предложения» показали, что половина подростков демонстрирует позитивное представление о будущем, однако у части участников отмечаются неопределенные или негативные ожидания. Только половина подростков указали на личную ответственность за свое здоровье, тогда как треть склонна перекладывать ее на родителей или врачей. Большинство подростков отмечают негативное влияние болезни на различные сферы жизни, прежде всего на социальные контакты и физическую активность.

Качественный анализ рисуночной методики «Я в прошлом – настоящем – будущем» показал, что образы настоящего и будущего у подростков, перенесших трансплантацию органа, в целом носят позитивный характер, однако представления о будущем остаются недостаточно конкретными и содержательно не наполненными. При этом подростки отмечают, что в будущем планируют в большей степени самостоятельно контролировать соблюдение режима лечения.

Для выявления взаимосвязей между уровнем комплаентности и психологическими особенностями подростков был проведен

корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена. Были выявлены статистически значимые связи ($p < 0,05$). Обнаружена положительная корреляция между общей комплаентностью и внутренним локусом контроля ($r = 0,61$), что указывает на более высокий уровень приверженности лечению у подростков, принимающих личную ответственность за состояние своего здоровья. Также выявлена отрицательная корреляция между поведенческой комплаентностью и внешним локусом контроля ($r = –0,56$): подростки, склонные перекладывать ответственность на окружающих, чаще испытывают трудности в соблюдении режима лечения. Кроме того, установлена положительная связь между эмоциональной комплаентностью и позитивным образом будущего ($r = 0,53$), что свидетельствует о том, что оптимистичное восприятие будущего связано с большей эмоциональной включенностью в процесс лечения.

Выводы. У подростков после трансплантации органов преимущественно отмечается средний уровень комплаентности. Наиболее уязвимым компонентом является поведенческая комплаентность, что проявляется в трудностях регулярного соблюдения режима лечения, прежде всего в забывании о необходимости приема лекарственных препаратов и невнимательности ко времени их приема.

Подростки в целом принимают необходимость лечения, однако их приверженность остается нестабильной и во многом зависит от внешнего контроля, прежде всего со стороны родителей.

Установлено, что более высокий уровень комплаентности связан с внутренним локусом контроля и личной ответственностью за собственное здоровье, а также с более позитивным образом будущего. Подростки с внешним локусом контроля лечения демонстрируют низкие показатели поведенческой комплаентности.

Формирование личной ответственности за здоровье и развитие реалистичных представлений о будущем могут рассматриваться как важные психологические факторы повышения приверженности лечению у подростков после трансплантации органов. При правильной поддержке, включающей информирование, социальную поддержку и повышение мотивации, возможно формирование стабильной приверженности лечению, что повышает эффективность медицинской помощи и качество жизни.

Литература

1. Василевский И.В. Актуальные вопросы приверженности пациентов к лечению в практике педиатра / И.В. Василевский // Вопросы организации и информатизации здравоохранения. – 2018. – № 4. – С. 99–103.

2. Климушева Н.Ф. Психологические факторы развития трансплантологии / Н.Ф. Климушева, Л.Т. Баранская, Т.В. Шмакова // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. – 2014. – № 4(27). – URL: http://mprj.ru (дата обращения: 14.03.2026).
3. Микиртичан Г.Л. Комплаентность как медико-социальная и этическая проблема педиатрии / Г.Л. Микиртичан, Т.В. Каурова, О.К. Очкур // Вопросы современной педиатрии. – 2012. – № 11(6). – С. 5–10.
4. Чурина К.И. Внутренняя картина болезни и совладающее поведение подростков с хроническими соматическими заболеваниями: введение в проблему / К.И. Чурина // Психология телесности: теоретические и практические исследования. – М. : МГППУ, 2009. – С. 1–7.
5. Kyngäs H.A. Compliance in adolescents with chronic diseases: a review / H.A. Kyngäs, T. Kroll, M.E. Duffy // Journal of Adolescent Health. – 2000. – Vol. 26, № 6. – P. 379–388.
6. Kyngäs H.A. Compliance in adolescents with chronic diseases: a review / H.A. Kyngäs, T. Kroll, M.E. Duffy // Journal of Adolescent Health. – 2000. – Vol. 26, ¹ 6. – P. 379–388.

Features of treatment adherence in adolescents after organ transplantation

Sungatulina A.A.
Master's student
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
e-mail: sungatulina1991@mail.ru

Scientific Supervisor: – ***Kurtanova Yu.E.***
Candidate of Psychological Sciences
Head of the Department of Special Psychology and Rehabilitation
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
e-mail: ulia.kurtanova@yandex.ru

Keywords: compliance 1, teenagers 2, organ transplantation 3, behavioral compliance 4

Игровые технологии в активизации глагольного словаря дошкольников с задержкой психического развития

Уткина К.А.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kseniautkina691@gmail.com

Ключевые слова: задержка психического развития, старшие дошкольники, глагольный словарь, дидактическая игра, коррекционно-развивающее занятие, учитель-логопед, предикативная лексика

Современная логопедия и специальная психология отмечают непрерывный рост количества детей с задержкой психического развития (далее ЗПР). Для данной категории обучающихся характерны особенности в формировании и созревании высших психических функций. Являясь важнейшим средством коммуникации, речь в условиях нарушенного развития выступает фактором, затрудняющим социализацию и подготовку ребенка к школьному обучению [1, 2, 5]. В структуре речевого недоразвития у детей с задержкой психического развития особое место занимают нарушения лексико-грамматического строя речи, и в частности, глагольного словаря. Глагол является основой для построения фразы, поэтому недостаточная сформированность глагольного словаря детей с задержкой психического развития напрямую связана с трудностями в формировании у них связной речи.

Анализ научной и научно- методической литературы и изучение практического опыта учителей-логоредов, работающих с данной категорией детей показывают, что старшие дошкольники с ЗПР испытывают значительные трудности в усвоении глагольной лексики: в их речи преобладают глаголы конкретного бытового значения, наблюдается неточность употребления, замены по семантическому сходству, трудности подбора действий к предмету и наоборот, а также низкая речевая активность в целом [3, 4]. ***Актуальность исследования*** заключается в необходимости поиска эффективных методов и приемов коррекционно-развивающей работы для развития лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР.

Научная новизна исследования заключается в разработке и научном обосновании системы дидактических игр, ориентированных на систематическое и целенаправленное формирование глагольной лексики у старших дошкольников с ЗПР. Новизна подхода состоит во включении игровых технологий, а именно дидактических игр, с учетом

особенностей когнитивного и речевого развития данной категории детей: сниженной познавательной активности, быстрой истощаемости, недостаточности мнестических процессов и др. Предлагаемый комплекс дидактических игр строится на основе дифференциации пассивного и активного глагольного словаря, а также детальной отработки глагольных категорий в каждом из блоков (глаголы, обозначающие движение, состояния, глаголы-синонимы, глаголы-антонимы и т.д.).

Рассматриваемая проблема заключается в недостаточной разработанности подхода использования дидактических игр, направленных на развитие глагольного словаря у старших дошкольников с ЗПР в условиях логопедических занятий.

При разработке нашего исследования мы опирались на концепцию деятельностного подхода и ведущей игровой деятельности в дошкольном возрасте, а также на фундаментальные труды в области специальной педагогики и психологии о структуре дефекта при задержке психического развития, и в частности исследования особенностей лексико-грамматичексой стороны речи у данной категории детей (Н.Ю. Борякова [1, 2], Е.С. Слепович [5], Р.И. Лалаева [3]).

Исследование проводилось на базе дошкольного отделения Муниципального автономного общеобразовательного учреждения городского округа Долгопрудный средняя общеобразовательная школа № 11 и включало три этапа: диагностический, формирующий и контрольный. В эксперименте участвовали 25 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) обучающихся по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с задержкой психического развития.

На ***диагностическом этапе*** использовались диагностические задания для обследования глагольного словаря, дифференцированные на 2 блока:

Блок 1 – направлен на диагностику уровня сформированности глагольного словаря;

Блок 2 – направлен на исследование состояния активного глагольного словаря. Более подробно задания каждого блока представлены в *Таблице 1*:

Таблица 1

Содержание диагностической программы

№	Задание
Задания блока 1 (диагностика уровня понимания детьми лексических и грамматических значений глаголов)	
1	«Понимание глагольного словаря в контексте эмоционального состояния человека»
2	«Понимание одноступенчатой инструкции»
3	«Понимание глаголов с противоположным значением»

№	Задание
4	«Понимание глаголов-синонимов»
5	«Понимание глаголов совершенного вида»
Задания блока 2 (изучение сформированности у детей умения использовать глаголы в собственной речи)	
1	«Употребление глагольного словаря в контексте описания действий»
2	«Употребление глаголов-антонимов»
3	«Употребление глаголов-синонимов»
4	«Употребление глаголов во множественном числе»
5	«Употребление глаголов в прошедшем времени»
6	«Вставь слово в пропуск»
7	«Распутай предложение»

По результатам констатирующего эксперимента нами были выделены уровни сформированности глагольной лексики: достаточный, средний и низкий. Большинство старших дошкольников с ЗПР продемонстрировали низкий уровень сформированности глагольной лексики, который характеризуется серьезными трудностями при выполнении заданий. Наибольшие трудности возникали при понимании небытовых инструкций («подпрыгни», «наклонись»), малоизвестных эмоций («удивляется»), а также при дифференциации антонимов (замена на частицу «не»), синонимов, вида и числа глаголов. Дошкольники с ЗПР однообразно отвечали («делает»), нарушали согласование в роде («девочка упал») и не могли самостоятельно выстроить порядок слов в предложении [5].

Для проведения формирующего этапа исследования мы отобрали 12 дошкольников с ЗПР и сфомировали группы, основываясь на их психофизических особенностях и на уровне сформированности глагольной лексики (средний и низкий уровень). С детьми был проведен курс логопедических занятий, направленных на расширение пассивного и активного глагольного словаря. Основными педагогическими условиями предложенной нами логопедической работы являются: системность и последовательность предъявления игр (от простых к сложным), многократность повторения речевого материала в различных игровых ситуациях, тесная связь с практическим действием.

На **формирующем этапе исследования** реализовывалась экспериментальная программа, включающая комплекс дидактических игр, систематизированных по двум направлениям, соответствующих блокам диагностической программы и дифференцированных для детей с низким и средним уровнем владения глагольным словарем:

1. **Игры на накопление и уточнение пассивного глагольного словаря.** Целью этих игр является расширение понимания значений глаголов, формирование устойчивой связи между действием, предметом и его словесным обозначением. Использовались такие игры, как *«Зеркало и эмоци»*, *«Послушай и сделай»*, *«Зарядка-наоборот»*, *«Назови действие», «Кто что делает?», «Один – много», «Что сначала, что потом?», «Чего не стало?», «Волшебный мешочек», «Подбери пару»* и др. Обогащение словарного запаса занимает важное место в общей системе логопедической работы с дошкольниками с задержкой психического развития. В играх, направленных на развитие и уточнение словаря используются игрушки, муляжи, предметы-заместители, картинки.
2. **Игры на активизацию глагольной лексики и развитие навыков словоизменения.** На данном этапе акцент смещался на употребление глаголов в самостоятельной речи. Применялись следующие игровые приемы: *«Угадай, что я делаю?»*, *«Вчера, сегодня, завтра»*, *«Сломанный поезд»*, *«Кто как передвигается?», «Один шажок, другой», «Приставки-невелички (прибежал – убежал)», «Кто как чувствует?», «Кому что нужно для работы?», «Когда это бывает?(бытовые глаголы)», «Звериные повадки»* и др. Такие игры направлены на решение определенной мыслительной задачи, то есть одновременно совершается коррекция как речевой, так и познавательной деятельности дошкольников с ЗПР. Разработанные нами дидактические игры и игровые упражнения были направлены на активизацию предикативного словаря по следующим разделам: бытовые глаголы (одевается, играет, гуляет); глаголы, обозначающие движения, действия, звуки представителей животного мира (ползет, скачет, кусается, облизывается, лает, кукарекает); глаголы движения (ходит, бегает, сидит, стоит, прыгает); приставочные глаголы (прибежал, убежал, добежал); глаголы, выражающие чувства людей (смеется, плачет, радуется, обижается); глаголы, связанные с профессиональной деятельностью людей (учит, строит, лечит).

Сравнительный анализ данных до проведения целенаправленной логопедической работы и после нее позволил выявить существенную положительную динамику в состоянии глагольного словаря у старших дошкольников с ЗПР, участвовавших в формирующем эксперименте. Ниже рассмотрим количественные и качественные результаты коррекционно-развивающей работы.

Объем пассивного глагольного словаря у детей экспериментальной группы увеличился на 18%, а объем активного глагольного словаря увеличился в среднем на 22% *(Рисунок 1).* Дети лучше стали

понимать значение глаголов, а также дифференцировать различные глагольные формы, в своих собственных высказываниях дети с ЗПР стали точнее употреблять глаголы и использовать более разнообразную лексику. Помимо этого, улучшилось понимание и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида, а также приставочных глаголов (подходит, заходит), хотя полного усвоения этой категории достичь не удалось, что указывает на необходимость продолжения коррекционно-развивающей работы. В речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР стало появляться больше глаголов с абстрактным значением (любит, грустит, радуется).

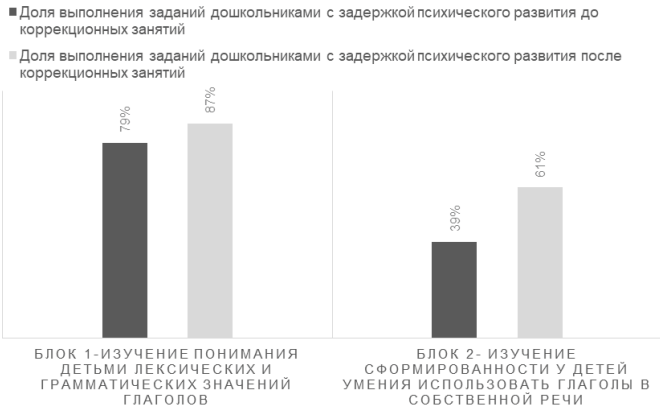


Рис. 1. Доля выполнения заданий в 1 и 2 блоках экспериментальной группой,%

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что целенаправленное и системное использование дидактических игр на коррекционно-развивающих занятиях с дошкольниками с ЗПР является эффективным средством формирования и развития глагольного словаря. Игровой метод позволил избежать быстрой утомляемости детей, поддерживать их познавательный интерес на протяжении всего занятия и создать условия для запоминания речевого материала, активизации речевых высказываний. Предложенный комплекс игр может быть рекомендован к использованию учителям-логопедам, дефектологам и воспитателям групп, которые посещают дошкольники с ЗПР, а также родителям в условиях реализации детского досуга.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования администрацию МАОУ СОШ№ 11 г. Долгопрудный.

Литература

1. Борякова, Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний шестилетних детей с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова // Дефектология. – 1983. – № 3. – С. 9–15.
2. Борякова, Н.Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений) / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова. – Москва: Центр полиграфии АТТИКА, 2010. – 200 с.
3. Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2003. – 304 с.
4. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР / Е.С. Слепович. – М.: Академия Холдинг, 1999. – 235 с.
5. Уткина, К.А. Особенности формирования глагольного словаря у дошкольников с задержкой психического развития / К.А. Уткина, Е.В. Подвальная // Открытый мир: объединяем усилия: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции (г. Пермь, 6–7 ноября 2025 г.) / под общ. ред. О.Р. Ворошниной. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2025. – С. 284–289.

Game technologies in activating the verb vocabulary of preschool children with mental retardation

Utkina K.A.
student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: kseniautkina691@gmail.com

Keywords: developmental delay, older preschoolers, verb vocabulary, didactic game, corrective-developmental session, speech-language pathologist, predicative vocabulary

Осмысление подтекстовой информации младшими школьниками с речевым недоразвитием

Филатова А.В.
аспирант
факультет «Клиническая и специальная психология»
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-9882-9904
e-mail: filatova-aljona-af@mail.ru

Тишина Л.А.
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8421-4206
e-mail: tishinala@mgppu.ru

Ключевые слова: младшие школьники, учебное чтение, подтекстовая информация, обучающиеся с речевым недоразвитием, читательская деятельность

Формирование навыков учебного чтения выступает одной из главных задач школьного обучения. Работая с текстом учебника, школьники учатся анализировать информацию, решают задачи по поиску и отбору, пониманию и интерпретации [1]. Становление читательской деятельности проходит через формирование механизмов чтения, технических параметров. От степени сформированности навыка чтения может зависеть понимание содержательного образа текста. Важно отметить, что результатом процесса смыслового восприятия текста является его понимание. Семантическая значимость выступает как неотъемлемая составляющая процесса анализа прочитанного текста. Умение вычленить смысловые единицы из потока текстовой информации является важным компонентом читательской деятельности [2, 5].

Особенно актуальным в практике специальной педагогики остается вопрос специфики понимания художественных произведений младшими школьниками с речевым недоразвитием. Школьный учебник, выступая посредником между учителем и учеником, становится инструментом освоения знаний по всем предметам. Познавательная ситуация при работе с текстом заключается не только в понимании фактов, содержательной стороны, но и в осмыслении и интерпретации скрытого смысла. Особенности речевого и когнитивного развития детей с тяжелыми нарушниями речи и задержкой психического развития оказывают непосредственное влияние на формирование читательских компетенций школьников. При осмыслении прочитанного у детей

могут отмечаться трудности на уровне недостаточного понимания значения отдельных слов, выявляются нарушения связи между фразами, между частями текста, нарушения понимания переносного смысла [3]. На интерпретацию текстовой информации также виляют трудности установления причинно-следственных связей между событиями рассказа, недостаточная сформированность навыков выделения главных характеристик текста: мысли, темы, проблемы.

Для более подробного изучения вопроса состояния смысловой стороны процесса чтения у младших школьников с речевым недоразвитием нами было проведено эмпирическое исследование на базе общеобразовательных школ г. Москвы. В экспериментальном исследовании приняли участие обучающиеся третьих классов, имеющие заключение ЦПМПК о тяжелых нарушениях речи (ТНР), задержке психического развития (ЗПР), и младшие школьники, не имеющие отклонений в психоречевом развитии.

В основу разработанной программы эксперимента легло произведение В.А. Осеевой «Синие листья», с которым обучающиеся уже знакомились в рамках обучения на предмете «Литературное чтение» во втором классе. Это текст с двумя действующими героями, раскрывающий тему детских взаимоотношений, взаимовуручки, умения просить и оказывать помощь.

Нами были разработаны диагностические задания направленные на понимание проблематики и идеи текста, позиции автора, интерпретацию и осмысление текста согласно положениям, изложенным в ФГОС НОО для детей с ограниченными возможностями здоровья. Для качественного анализа сформированности навыков понимания текста все диагностические задания были разделены на два блока: *понимание содержательно-фактуальной информации* и *осознание подтекстовой информации и скрытого смысла.*

Остановимся подробнее на втором диагностическом блоке и рассмотрим навыки поиска и интерпретации скрытого подтекса в ряде сюжетных моментов. Данные на рисунке 1 наглядно демонстрируют степень трудностей, которые испытывали младшие школьники, успешность выполнения заданий обучающимися экспериментальных групп не превышала 68% (рис 1).

Обратимся к характеру трудностей понимания подтекстовой информации, выявленных у младших школьников с речевым недоразвитием при решении практических задач. Важно подчеркнуть, что анализ результатов выполнения заданий детьми экспериментальных групп указал на различия в типологии ошибок в ряде заданий.

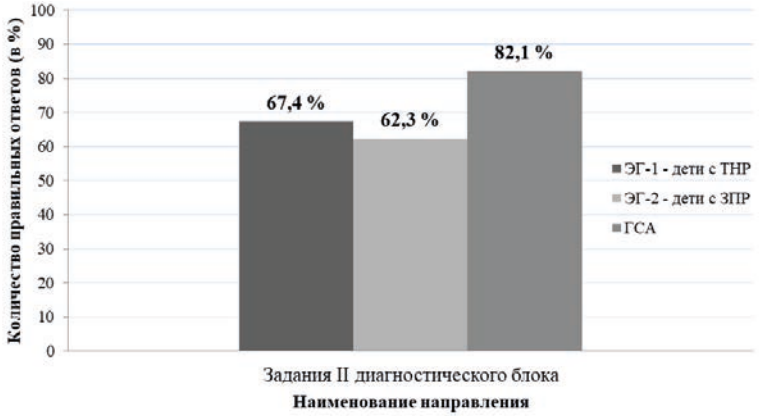


Рис. 1. Качество выполнения заданий II блока диагностического этапа (в %)

Взаимодействие героев в одной из частей рассказа сводится к вопросу: **«Как ты считаешь, Катя спрашивала разрешения дать Лене карандаш у мамы и брата?».** Его понимание определяется навыками анализа информации, сформованностью критического мышления, способностью переноса ситуаций на реальные примеры, произведения со схожим замыслом. Ситуация в тексте сводится к тому, что одна из девочек, просто не хотела делиться карандашом с другой, поэтому искала отговорки (например, то что ей нужно спросить разрешения у родителей). Дети с ТНР давали следующие ответы: *«да, спрашивала, потому что об этом было написано в тексте»; «родители разрешили, а Катя не разрешила»; «конечно, пошла домой и каждый день отвечала».* Дети с ЗПР указывали на то, что девочка не могла принять решения сама и советовалась с родителями: *«да, потому что она звонила маме и спросила»; «да, Лена пришла домой и спросила у мамы и брата», «да, потому что она сказала, брат-то разрешил».* Такие результатыговорят о том, что дети испытывают значительные трудности в понимании скрытых мотивов персонажей и подтекста ситуации.

Оценка поступков героев литературного произведения также требует осмысления и глубокого анализа ситуации, переноса событий на собственный жизненный опыт [4]. Основным препятствием, с которым столнулись обучающиеся с ЗПР при объяснии поведения главных героев, стали ошибки дифференциации персонажей и их действий. Это препятствовало не только восприятию основной сюжетной линии,

но и понимаю скрытого подтекста. У обучающихся с ТНР трудности были связаны с логической и лексической неточности при изложении своего отношения к поступкам героев.

Осмысление мотивов и оценка поступков главных героев являются ключевыми элементами на пути к выделению главной мысли произведения. Важным является разграничение *итога взаимодействия героев* («К чему все привело?») и *главной мысли* («Что автор хотел рассказать о теме?). Для части обучающихся с ЗПР эта дифференциация оказалась недоступной, отвечая на вопрос **«В чем заключается главная мысль рассказа? О чем нам хотел рассказать автор?»** они озвучивали основное событие текста: *«Девочка Катя не хотела ничего давать своей подруге по парте», «Катя не делится карандашом», «Девочка не хотела давать карандаш», «Катя не хотела давать Лене карандаш, потому что она пожадничала»*. Трудности определения причинно-следственных связей между событиями рассказа не позволили школьникам понять авторский замысел. Полученные результаты подчеркивают, что работу с детьми с ЗПР необходимо начинать с дифференциации сюжетных событий и смыслового ядра текста.

При определении слов, относящихся к содержанию текста, все группы обучающихся отмечали безошибочно слова, относящиеся к предметному содержанию *(«рисование», «зеленый карандаш»*). Однако слово «просьба» безошибочно отметили дети без отклонений в психическом развитии, часть обучающихся с речевым недоразвитием это слово пропустила. Наиболее частотным ошибками был выбор слов *«волнение», «запрет», «жалость»,* причем выбор слова *«запрет»* может свидетельствовать о недостаточной сформированности навыков анализ текста с позиции осознания скрытого смысла.

Наибольшие трудности при соотнесении качеств героев вызвало понимание слова *«бережливая»:* дети затруднялись в его объяснении и чаще относили данное качество Кате, мотивируя тем, что девочка бережёт свой карандаш и не хочет им делиться. Менее половины обучающихся в каждой из групп отметили слово *«обман»,* которое как раз указывает на понимание основного смысла произведения, доступного лишь при осознании скрытого подтекста.

Таким образом, обучающиеся школьники с речевым недоразвитием испытывают значительные трудности при анализе литературного произведения, обусловленные недостаточностью понимания скрытого подтекста и мотивов поступков героев. Восприятие текста носит преимущественно буквальный, предметно-ориентированный характер, что подтверждает необходимость целенаправленной работы по формированию навыков осмысления и и интерпретации подтекстовой информации.

Литература

1. Андриашина А.И. Общие и специфические проблемы формирования интеллектуальных операций у младших школьников с трудностями в обучении / А.И. Андриашина, Л.А. Тишина // Клиническая и специальная психология. 2024. Т. 13. № 4. С. 135–148.DOI: 10.17759/cpse.2024130407
2. Карачевцева И.Н. Формирование смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Карачевцева Ирина Николаевна; [Место защиты: Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования]. – М., 2012. – 26 с.
3. Тишина Л.А. Изучение смыслового компонента процесса чтения у младших школьников // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: методический сборник по материалам Международного симпозиума / Под ред. А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой. 2018. С. 277–280.
4. Филатова А.В. Системный подход к проблеме восприятия и понимания текстовой информации обучающимися с речевым недоразвитием / А.В. Филатова, Л.А. Тишина // Современная дефектология: социально-психологические и клинико-педагогические аспекты помощи детям и их семьям: Сборник материалов VI Междисциплинарной научно-практической конференции с международным участием, Москва, 16–18 мая 2024 года. – Москва: Московский институт психоанализа, 2024. – С. 275–281. – EDN NBVGFM.
5. Филатова А.В. Специфика интерпретации текстовой и подтекстовой информации младшими школьниками с речевым недоразвитием / А.В. Филатова, Л.А. Тишина // Традиции и инновации в современном образовательном пространстве. Сборник статей молодых ученых Российской академии образования. Москва, 2025. С. 734–741.

Understanding subtext information by primary school children with speech underdevelopment

Filatova A.V.
Postgraduate student
Moscow State University of Psychology&Education
Moscow, Russia
e-mail: filatova-aljona-af@mail.ru

Tishina L.A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
Moscow State University of Psychology&Education
Moscow, Russia
e-mail: tishinala@mgppu.ru

Keywords: primary school students, educational reading, subtext information, students with speech disabilities, reading activities

Готовность к профвыбору старшеклассников с РАС и нарушением интеллекта: экспериментальное изучение

Шитова В.Д.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: varvarashitova@mail.ru

Ключевые слова: профессиональная ориентация, выбор профессии, готовность к выбору профессии, обучающиеся с расстройствами аутистического спектра

Вопросы профессиональной ориентации лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС) и нарушением интеллекта сохраняют высокую социальную и педагогическую значимость.

В силу специфики психофизического развития и личностных особенностей, характерных для школьников с РАС (нарушение социального взаимодействия, нарушение коммуникации, наличие стереотипного поведения), а также из-за определённых маркеров при нарушениях интеллекта (стойкое снижение познавательного интереса и мотивации к обучению, отсутствие адекватной самооценки и критичности к собственной деятельности), обучающимся данной категории крайне сложно адаптироваться к динамично трансформирующимся требованиям современного рынка труда. В следствие чего, у обучающихся возникают существенные трудности при соотнесении собственных возможностей с реальными профессиональными перспективами.

Профессиональное самоопределение и профессиональную ориентацию в процессе социализации лиц с расстройствами аутистического спектра изучали такие исследователи как: С.В. Алехина[1], Б.В. Белявский[2], С.А. Морозов[4], Н.Я. Семаго[1] и др.

Уточним содержание ключевых терминов. Е.А. Климов[3] трактует профессиональную ориентацию как систему мероприятий, направленных на оказание помощи человеку в выборе профессии и овладении ею с учётом его индивидуальных особенностей, интересов, способностей, а также требований общества и состояния рынка труда.

В свою очередь, готовность к выбору профессии характеризуется Л.Ю. Ювенской[5] как осознанность самого факта выбора сферы профессиональной деятельности и сформированностью профессиональных интересов, а также осведомленностью учащегося в оценке собственных способностей и возможностей.

Профориентационная работа должна строиться с учетом готовности школьников осуществить выбор своей будущей профессии, в связи с этим нами было проведено экспериментальное исследование.

Целью экспериментального исследования стало изучение уровня готовности к выбору профессии у старшеклассников с расстройствами аутистического спектра и нарушением интеллекта.

В исследовании приняли участие ученики 9-х классов в возрасте 16–18 лет, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра с нарушением интеллекта (АООП РАС НИ, вариант 1). Количество участников исследования составило 11 человек.

Методы и результаты исследования. Для проведения констатирующего эксперимента нами был определен следующий диагностический инструментарий: Анкета «Определение готовности к выбору профессии» (Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович), адаптированная для старшеклассников с расстройствами аутистического спектра и нарушением интеллекта; Опрос «Готовность к выбору профессии».

Анализ полученных результатов позволил выделить несколько уровней готовности к осуществлению выбора будущей профессии у подростков с РАС и нарушением интеллекта.

Низкий уровень готовности к выбору профессии – уровень профессионального самоопределения, при котором обучающийся не имеет представлений о мире доступных профессий, не выбрал профессию, не решил, чем будет заниматься после окончания школы. 36% продемонстрировали низкий уровень готовности к выбору профессии. Обучающиеся не выбрали профессию и не имеют никаких предполагаемых вариантов. Во время беседы подростки демонстрировали крайне низкий уровень заинтересованности в вопросах, связанных с построением их планов на будущее.

Средний уровень готовности к выбору профессии – уровень профессионального самоопределения при котором обучающийся определился с выбором будущей профессии, но не имеет представлений, беседовал с родителями и учителями о профессиях, узнавал, где возможно получить выбранную специальность. 54% показали средний уровень готовности к выбору профессии. Данные результаты свидетельствуют о том, что девятиклассники имеют представление о профессиях, но ещё не сделали окончательный выбор. Среди названных вариантов профессий были как и доступные для лиц с расстройствами аутистического спектра и нарушением интеллекта (столяр, маляр, швея), так и недоступные («трудовик», военный, учитель физкультуры, «айтишник»). Такое разнообразие выбираемых специальностей

указывает на то, что выпускники имеют некоторое представление о мире профессий, но, при этом, не осознают своих ограничений, поэтому называют специальности, которые им недоступны.

Достаточный уровень готовности к выбору профессии – уровень профессионального самоопределения при котором обучающийся сделал окончательный выбор и определился с будущей профессией, которая соответствует его силам и возможностям. Он знает, где можно получить выбранную специальность, знает, что необходимо для поступления в учреждение среднего профессионального образования. Достаточный уровень готовности к профессии показали лишь 10% респондентов. Обучающийся, достигший такого уровня готовности к выбору своего профессионального будущего, окончательно определился с будущей профессией, отметил, что ему интересно выбранное направление. Знает, в какой колледж будет поступать и что необходимо для поступления.

В результате проведённого исследования, которое было посвящено изучению готовности к выбору профессии среди обучающихся 9-го класса с расстройствами аутистического спектра и нарушением интеллекта, нами были получены следующие результаты (рис. 1).

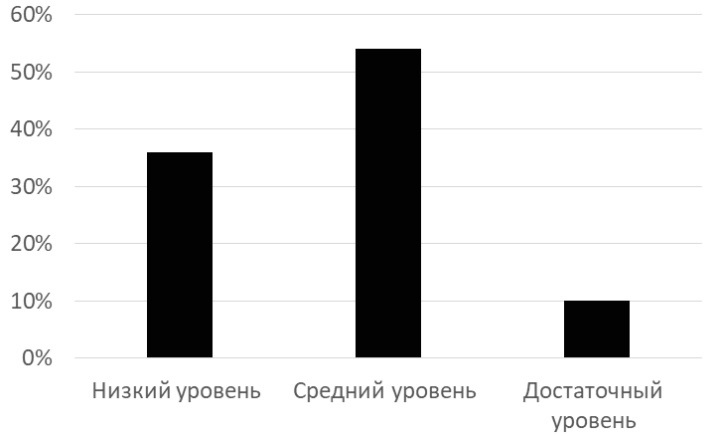


Рис. 1. Распределение обучающихся с РАС по уровням сформированности готовности к выбору профессии в 9 классе

Исследование показало, что большинство старшеклассников не готовы к осознанному выбору профессии к моменту окончания школьного обучения. Это обусловлено рядом причин, таких как: отсутствие мотивации и заинтересованности в своем дальнейшем развитии.

Девятиклассники практически не обеспокоены своим будущим, они не понимают важности труда в жизни каждого человека для его дальнейшей реализации и максимально возможной интеграции в общество.

Выводы. Уровень готовности к выбору профессии выступает определяющим фактором в организации профориентационной работы с обучающимися с РАС и нарушением интеллекта, оказывая влияние на все её компоненты.

Содержание профориентационной работы должно варьироваться от формирования базовых представлений от труде (при низком уровне готовности) до сопровождения в выборе образовательной траектории (при высоком уровне готовности к выбору профессии).

Выбор методов и технологий профориентационной работы также должен зависеть от уровня готовности выпускников к выбору профессии. При низком уровне готовности к выбору профессии, основными методами будут выступать наглядные и практические (в том числе, игровые технологии). Для успешного включения старшеклассников с расстройствами аутистического спектра и нарушением интеллекта в такой современный и эффективный метод профориентационной работы, как профессиональные пробы, необходимо учитывать их когнитивные и коммуникативные особенности, особенности мотивационной и волевой сферы, а также способность к овладению новыми видами деятельности.

Кроме того, уровень готовности старшеклассников к выбору профессии должен определять темп проведения профориентационной работы и ее этапы. Обучающиеся с низким уровнем готовности требуют более длительного пропедевтического этапа и многократного повторения, в то время как при высоком и среднем уровнях возможно сокращение этапа подготовки (пропедевтического) и более активное и разнообразное применение интерактивных методов, таких как, профориентационные пробы.

Таким образом, уровень готовности к выбору профессии определяет не только содержание и этапы профориентационной работы, но и методы, приемы и средства ее организации. Дифференцированный подход, основанный на тщательной диагностике и учёте индивидуальных особенностей обучающихся с расстройствами аутистического спектра и нарушением интеллекта способствует максимально эффективному проведению профориентационной работы.

Литература

1. Алехина С.В. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / С.В. Алёхина, Н.Я. Семаго – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.

2. Белявский Б.В. Система работы по профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях / Б.В. Белявский, И.Л. Соловьёва. Текст: электронный // Специальное образование, 2016. – № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-raboty-po-profoorientatsii (дата обращения 23.02.2026).
3. 3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
4. 4. Морозов С.А. Некоторые вопросы профессиональной ориентации подростков и взрослых с расстройствами аутистического спектра / Б.В. Белявский, С.А. Морозов, Т.И. Морозова. Текст: электронный // Аутизм и нарушения развития, 2016. – Том 14. – № 3. – С. 3–20. URL: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2016_n3/morozov_morozova_belyavsky (дата обращения 15.02.2026)
5. 5. Ювенская, Л.Ю. Формирование у старшеклассников готовности к выбору профессии текстильного профиля в условиях совместной деятельности школы со средним ПТУ и предприятиями: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.Ю. Ювенская. – М., 1979. – 21 с.

Career readiness of high school students with ASD and intellectual disabilities: an experimental study

Shitova V.D.
magistrate
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: varvarashitova@mail.ru

Keywords: career guidance, career choice, career readiness, students with autism spectrum disorders

ЧАСТЬ 9.
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ТРАДИЦИЙ И ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Формирование субъектности обучающихся в высшей школе: методы проектной работы с использованием дистанционной коммуникации

Агафонова И.В., Логинова Л.Н.
к.т.н., доцент, к.т.н., доцент
Российский университет транспорта (МИИТ), г. Москва, Россия
agafonova.iv@rut-miit.ru
loginovaln@rut-miit.ru

Лекционные методы обучения остаются доминирующими практически во всех образовательных сферах и дисциплинах, от гуманитарных до технических. При таком подходе весь процесс обучения сводится к двум основным операциям: с одной стороны, это односторонняя передача готовых знаний от преподавателя к студенту, а с другой – механическое заучивание материала учащимися без его глубокого осмысления и практического применения. Таким образом, активная познавательная деятельность студента подменяется пассивным восприятием информации и последующим воспроизведением её на экзаменах. Студенты получают информацию, но не овладевают инструментами её практического применения в ситуациях неопределенности.

Концепция деятельностного обучения, предложенная П.Я. Гальпериным, А.Н. Леонтьевым, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым для младшей школы [1], а также мыследеятельностная педагогика, являющаяся продолжением теории развивающего обучения, разработанная Г.П. Щедровицким, Ю.В. Громыко и Н.В. Громыко для старшей школы и высшего образования [2, 3], базируется на идее развития мышления и активизации познавательной активности обучающихся. В рамках данных подходов создаются специальные педагогические инструменты для развития самостоятельности в учебе, а учебный процесс выстраивается так, чтобы уже в ВУЗе будущие специалисты могли решать профессиональные задачи, аналогичные тем, что встретятся им на практике.

Формулировка проблемы исследования.

Проблема формирования субъектной позиции обучающихся в системе высшего образования обусловлена противоречием между необходимостью

подготовки специалистов, способных к решению задач в условиях неопределенности, и сохранением инерционных практик обучения, ориентированных на репродуктивное усвоение предметных знаний.

Проблема формирования субъектности студентов в системе высшего образования требует пересмотра традиционных моделей обучения. Исследования показывают, что восприятие информации молодежью, относящейся к поколению Z, обладает рядом специфических характеристик, отличающих их от предыдущих поколений. Истоки этих особенностей лежат в двух взаимосвязанных областях. Во-первых, это сама цифровая среда, в которой зумеры живут с раннего детства, а во-вторых, определенные когнитивные характеристики, такие как фрагментарность внимания, высокая скорость переключения между задачами, предпочтение визуальной и интерактивной информации перед текстовой [4].

Опираясь на концепцию Ю.В. Громыко [2, 3], ключевые принципы формирования развитых форм мышления и деятельности студентов могут быть переосмыслены следующим образом:

1. Вместо пассивного усвоения информации образовательный процесс должен быть направлен на формирование у студентов способности к выявлению и решению проблемы. Знание становится инструментом мышления только тогда, когда оно осваивается через активную проектную деятельность.
2. Образовательный процесс целенаправленно формирует у обучающегося способность самостоятельно ставить цели, планировать и оценивать свою деятельность Студент обучается отличать достоверное знание от недостоверного, осуществлять саморегуляцию в процессе решения комплексных задач. Это трансформирует внешнюю мотивацию во внутреннюю потребность синтезировать знания из разных дисциплин для создания нового продукта или решения инженерно-социальной проблемы.
3. Роль преподавателя претерпевает радикальные изменения. Он перестает быть транслятором знаний, а выступает в позиции организатора образовательной среды, направляет студента в поиске знаний, организовывает коммуникацию, сопровождает и консультирует.
4. Образовательный процесс строится на принципах диалога и партнерства в студенческо-преподавательском образовательном сообществе. Диалог здесь понимается не просто как коммуникация, а как механизм коллективного мышления, где происходит обмен позициями (инженера, исследователя, управленца) и взаимная рефлексия. Преподаватель, выступая в роли модератора, организует такую коммуникацию.

Начиная с 2021 года, в Российском университете транспорта (РУТ (МИИТ)) в учебные планы программ специалитета и бакалавриата

была включена обязательная дисциплина «Проектная деятельность». Ее введение нацелено на развитие у студентов мышления и формирования практических профессиональных компетенций, востребованных в реальной трудовой деятельности. В рамках этой дисциплины учебный процесс выстраивается вокруг решения отраслевых проблем: студенты под руководством наставников работают с реальными кейсами, которые предоставляют индустриальные компании и государственные структуры. Такая организация обучения позволяет будущим специалистам еще в ВУЗе погружаться в профессиональные контексты и развивать субъектную позицию, то есть способность самостоятельно ставить цели, принимать решения и нести за них ответственность. Важной особенностью организации проектной деятельности в РУТ (МИИТ) является командная работа над проектом.

Командное взаимодействие сегодня входит в число ключевых навыков, которые работодатели ожидают от выпускников ВУЗов. Однако, внедрение коллективных форм учебной деятельности в систему высшего образования сопряжено с серьезными трудностями. Одна из главных причин – это недостаточное внимание к обучению студентов самим процессам командной работы. Часть студентов нуждается в дополнительной поддержке наставника, чтобы развить у себя навыки совместной работы, попробовать разные роли в команде.

Помимо дефицита компетенций, существует и проблема мотивационно-эмоционального характера: студенты нередко воспринимают командную работу негативно. Причинами такого отношения выступают нечеткое распределение ролей и обязанностей, отсутствие личной ответственности у отдельных членов команды, межличностные конфликты, возникающие из-за различий в стилях работы, амбициях или ценностях, и, как итог, устойчивое ощущение несправедливости при оценивании результатов коллективного труда.

Совокупность перечисленных факторов приводит к низкой вовлеченности студентов в групповую работу, росту неудовлетворенности учебным процессом и, в конечном счете, снижению эффективности освоения образовательной программы.

Таким образом, требуется продуманная, педагогически обоснованная система, в рамках которой студентов целенаправленно обучают навыкам совместной деятельности. Важным условием становится позиция преподавателя: он выступает не в роли арбитра, оценивающего результат, а в роли фасилитатора, который сопровождает и направляет процесс командного взаимодействия. Не менее важным направлением становится внедрение дистанционных форматов проектной работы с использованием специализированных технологических решений.

К числу таких средств относятся облачные редакторы (Google Docs), цифровые доски для совместного планирования (Miro, Yandex Доска, VK Доска) и любые другие платформы, поддерживающие удаленную коммуникацию. Их применение позволяет не только наладить работу студентов в цифровой среде, но и распределять рабочие задания с учетом индивидуальных особенностей каждого участника, а также регулярно отслеживать актуальный статус выполнения проекта. На рисунке 1 приведен пример дистанционного планирования работы и распределение задач студентов 1 курса РУТ (МИИТ).

Одним из преимуществ командной работы с доской Canban является возможность распределения ролей между студентами. Когда преподаватель предлагает распределить позиции в команде, то это происходит формально, происходит «назначение» ролей. При этом студенты, особенно младших курсов, не имеют опыта проектной деятельности и работы в определенной роли. При дистанционной работе, планируя проектные действия на доске Canban, каждый член команды может придумать, запланировать и «вывесить» задачу на доску Canban (пробуя роль «руководителя»), также взять задачу в работу (пробуя роли «исследователя», «аналитика»), что приведет к перераспределению ролей в команде и даст возможность попробовать себя на разных позициях. Такая работа снимает напряженность в команде, приводит к прозрачности, так как каждый участник команды понимает, что делают другие, а также видит объем собственной выполненной работы.

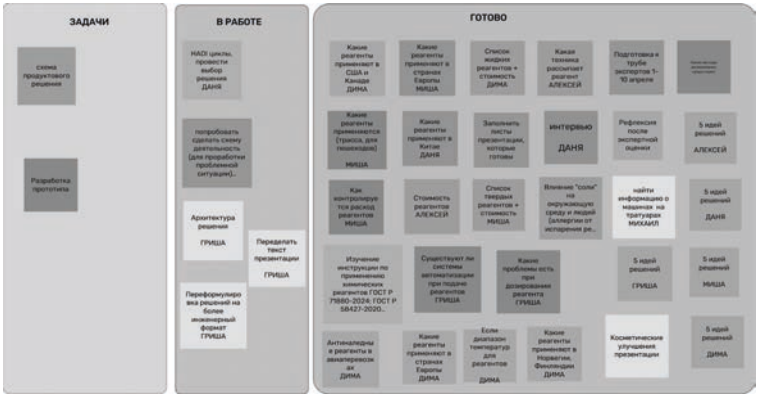


Рис. 1. Доска Canban для планирования совместной проектной работы

Прозрачный процесс работы в реальном времени дает студентам ощущение объективной сдвижки, что повышает их мотивацию, вовлеченность и ответственность за результат, воспитывая таким образом субъектность.

Таким образом, на материале внедрения обязательной дисциплины «Проектная деятельность» в Российском университете транспорта (РУТ(МИИТ)) была обоснована необходимость перехода от формального включения студентов в групповую работу к педагогически выстроенной системе, включающей целенаправленное обучение процессам командного взаимодействия, а также предложен и апробирован метод организации дистанционной проектной работы с использованием цифровых досок (на примере Canban-доски в среде Yandex, VK), который позволяет студентам самостоятельно планировать задачи, пробовать разные роли и отслеживать вклад каждого участника в реальном времени.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

Впервые в контексте студенческой работы над проектом был раскрыт дидактический потенциал досок совместного планирования (Canban-досок) в среде Yandex не просто как инструмента управления задачами, но как средства неформального ролевого экспериментирования. Показано, что дистанционная работа с доской в привычной для современной молодежи цифровой среде позволяет студентам последовательно «примеривать» различные позиции (организатора, исполнителя, аналитика) без жесткого директивного назначения, что снимает напряженность в команде и формирует субъектность через прозрачность и добровольное принятие ответственности.

Выявлен и теоретически обоснован механизм трансформации внешней мотивации во внутреннюю за счет «эффекта прозрачной сдвижки» – когда студенты в реальном времени видят, как их индивидуальные действия продвигают общий проект. Этот механизм, реализуемый средствами дистанционной коммуникации, рассматривается как ключевой для воспитания субъектности на младших курсах вуза.

Практическая значимость работы состоит в разработке конкретных рекомендаций по организации проектной деятельности студентов с использованием доступных цифровых сервисов (Miro, Yandex/VK Доска). Предложенные методы могут быть внедрены в любых образовательных организациях высшего образования, переходящих на активные, деятельностные формы обучения, в том числе в смешанном и полностью дистанционном форматах.

Литература

1. Громыко Ю.В. Метод В.В. Давыдова. М.: Пушкинский институт, 2003. 416.
2. Громыко Ю.В. Мыследеятельность. Курс лекций: в 3 кн. Кн. 1. Введение в теорию мышления и деятельности. М.: Пушкинский институт, 2005. – с. 384.
3. Громыко Ю.В., Просекин М.Ю. Обучающая мыследеятельность нового поколения и

4. базовые педагогические компетенции. Психолого-педагогические исследования, 2022. Том14. № 2. С. 100–128.
5. Мурашко Г.М. Социокультурный портрет современной молодежи. «Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов». Сборник материалов XLIX Международной научно-практической конференции. ООО «Издательство Академическая среда», 2026. – с. 48–54.
6. Агафонова И.В., Логинова Л.Н. Проектная деятельность студентов в малых группах как ключевой механизм личностно-ориентированного образования. «Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов». Сборник материалов XLIX Международной научно-практической конференции. ООО «Издательство Академическая среда», 2026 – с. 128–132.

Developing student subjectivity in higher education: project-based methods using distance communication

Agafonova I.V., Loginova L.N.
PhD, Associate Professor, PhD, Associate Professor
Russian University of Transport (MIIT), Moscow, Russia
agafonova.iv@rut-miit.ru. loginovaln@rut-miit.ru

Взаимосвязь предпочтений типов видеоигр с показателями эмоциональной сферы в подростковом и юношеском возрасте

Агеев Н.Я.
аспирант, младший научный сотрудник
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0226-7185
e-mail: nikitoageev@gmail.com

Ключевые слова: эмоциональная сфера, видеоигры, агрессия, эмпатия, эмоциональаня дисрегуляция, стиль саморегуляции поведения, подростковый возраст, юношеский возраст

В последние годы видеоигры становятся популярной формой досуговой активности в подростковом и юношеском возрасте. В связи с этим растет интерес исследователей к изучению влияния видеоигр на различные аспекты психического состояния пользователей, в том числе к их влиянию на эмоциональную сферу. Однако результаты эмпирических исследований носят противоречивый характер: с одной стороны, существуют данные о связи видеоигр с агрессивным содержанием с повышением агрессии и снижением эмпатии у пользователей [3], а, с другой стороны, получены данные о позитивном эффекте на развитие эмоциональных навыков [1; 4]. Противоречивость данных результатов может объясняться необходимостью дифференцированного подхода к их исследованию.

Одно из направлений такого дифференцированного подхода – это анализ особенностей влияния различных жанров видеоигр на эмоциональную сферу. Однако, современные видеоигр носят мультижанровый характер, что затрудняет соотнесение их с классическими жанровыми классификациями. В связи с этим в ряде исследований делается акцент на параметры взаимодействия пользователей в условиях игры, включая степень кооперации или соревновательности [2; 5]. Подобный подход позволяет рассматривать видеоигры как различные по своей социальной структуре виды деятельности и выделить: индивидуальные, соревновательные и командные типы видеоигр.

Гипотеза исследования заключается в предположении о наличии различий в показателях эмоциональной сферы у игроков, предпочитающих различные типы видеоигр. В частности, предполагается, что у игроков, ориентированных на командные видеоигры, показатели эмоциональной сферы будут характеризоваться более низким уровнем агрессии

и эмоциональной дисрегуляции по сравнению с игроками, предпочитающими соревновательные и индивидуальные типы видеоигр.

Для проверки данных гипотез использовались следующие методы и методики:

1. Опросник видеоигровых предпочтений (О.В. Рубцова, Т.А. Поскакалова, 2020).
2. Многофакторный опросник эмпатии (Э. Девидсон 1980. Адаптирован Т.Д. Карягиной в 2013). Использовались шкалы: «сопереживание» и «децентрация».
3. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» (Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г., 2020). Использовались шкалы: «моделирование», «оценивание», «гибкость», «надежность».
4. Тест Басса-Перри для оценки агрессии (А. Басс, М. Перри 1992. Адаптирован С.Н. Ениколоповым и Н.П. Цибульским в 2007).
5. Опросник эмоциональной дисрегуляции (Н.А. Польская, А.Ю. Разваляева, 2017).
6. Методы статистической обработки: критерий Шапиро-Уилка, однофакторный дисперсионный анализ Краскела-Уоллиса и пост-хок метод Двасс-Стил-Кричлоу-Флингер (DSCF). Расчеты проводились в статистическом пакете Jamovi, версия 2.6.44.

Выборку исследования составили 2653 респондента в возрасте от 14 до 24 лет, из которых 1709 предпочитают индивидуальные видеоигры, 636 командные и 308 соревновательные. Для разделения участников на группы использовался вопрос опросника видеоигровых предпочтений (О.В. Рубцова, Т.А. Поскакалова, 2020): «Какие видеоигры Вам нравятся больше?».

С помощью критерия Шапиро-Уилка была оценена нормальность распределения по каждой шкале. Распределение показателей во всех шкалах отличалось от нормального ($p < 0{,}001$). В связи с наличием трех групп и ненормальностью распределения данных нами был использован однофакторный дисперсионный анализ Краскела-Уоллиса. Значимые различия в распределении были обнаружены для шкал «Моделирование» ($p < 0{,}001$), «Гибкость» ($p < 0{,}001$), «Надежность» ($p < 0{,}001$), «Физическая агрессия» ($p < 0{,}001$) и тенденция по шкале «Руминации» ($p < 0{,}05$). Для уточнения характера различий был проведён пост-хок-анализ тестом Двасса-Стила-Кричлоу-Флингера (DSCF). Данный тест позволяет осуществлять попарные сравнения между всеми группами. Направление различий определялось на основе средних значений из описательной статистики. Значимые результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты попарных сравнений

Шкала	Пара	P
«Моделирование»	Командные – соревновательные	0,012
	Соревновательные – индивидуальные	< 0,001
«Гибкость»	Командные – индивидуальные	< 0,001
	Соревновательные – индивидуальные	< 0,001
«Надежность»	Командные – соревновательные	0,005
	Соревновательные – индивидуальные	< 0,001
«Физическая агрессия»	Командные – индивидуальные	0,022
	Соревновательные – индивидуальные	< 0,001
«Руминации»	Соревновательные – индивидуальные	0,01

*Примечание: ** – p < 0.01; *** – p < 0.001*

Значимые различия по шкале «Моделирование» выявлены между респондентами, предпочитающими соревновательные видеоигры, и респондентами, предпочитающими индивидуальные видеоигры (M = 12,76 и 11,79 соответственно; p < 0,001). Также обнаружена тенденция к различиям между респондентами, предпочитающими командные видеоигры, и респондентами, предпочитающими соревновательные видеоигры (M = 12,1 и 12,76; p < 0,05). По шкале «Гибкость» выявлены между респондентами, предпочитающими командные видеоигры, и респондентами, предпочитающими индивидуальные видеоигры (M = 13,11 и 12,27; p < 0,001), а также между респондентами, предпочитающими соревновательные видеоигры, и респондентами, предпочитающими индивидуальные видеоигры (M = 13,44 и 12,27; p < 0,001). По шкале «Надежность» выявлены между респондентами, предпочитающими соревновательные видеоигры, и респондентами, предпочитающими индивидуальные видеоигры (M = 10,31 и 9,4; p < 0,001). Также обнаружена тенденция к различиям между респондентами, предпочитающими командные видеоигры, и респондентами, предпочитающими соревновательные видеоигры (M = 9,47 и 10,31; p < 0,01). По шкале «Физическая агрессия» выявлены между респондентами, предпочитающими соревновательные видеоигры, и респондентами, предпочитающими индивидуальные видеоигры (M = 21,98 и 20,5; p < 0,001). Также обнаружена тенденция к различиям между респондентами, предпочитающими командные видеоигры, и респондентами, предпочитающими индивидуальные видеоигры (M = 21,11 и 20,5; p < 0,05). По шкале «Руминации» выявлена тенденция к различиям между респондентами, предпочитающими соревновательные

видеоигры, и респондентами, предпочитающими индивидуальные видеоигры (M = 18,82 и 19,73; p < 0,01).

Полученные результаты свидетельствуют о различиях в эмоциональных характеристиках игроков в зависимости от типа предпочитаемых видеоигр. Наиболее выраженные различия наблюдаются между участниками, выбирающими соревновательные и индивидуальные форматы игрового процесса. Игроки, предпочитающие соревновательные видеоигры, показали более высокие значения по шкалам «Моделирование», «Гибкость», «Надёжность» и «Физическая агрессия» по сравнению с участниками, выбирающими индивидуальные игры. Это может указывать на сочетание развитых навыков саморегуляции, необходимых для совладания с эмоциональными реакциями на неудачи в условиях постоянного соперничества. Подобные особенности могут формироваться в контексте активного взаимодействия с другими игроками, требующего оперативного принятия решений и быстрой адаптации к динамичным игровым ситуациям.

Игроки, предпочитающие командные видеоигры, по своим показателям занимают промежуточное положение: они продемонстрировали более высокие значения по шкале «Гибкость» по сравнению с индивидуальными игроками, а также тенденцию к меньшей надёжности относительно соревновательных. Это может отражать акцент на совместной деятельности, распределении ролей и необходимости координации действий в рамках кооперативного игрового взаимодействия.

В целом результаты указывают на то, что тип предпочитаемых видеоигр связан с особенностями эмоциональной регуляции и выраженностью агрессивных тенденций. Различия между группами отражают различные формы вовлечённости и стратегии эмоционального реагирования в игровой среде, что открывает перспективы для дальнейшего изучения взаимосвязи между игровыми форматами и эмоциональными характеристиками игроков.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в планировании исследования и сборе данных научного руководителя О.В. Рубцову.

Литература

1. Агеев Н.Я. Влияние видеоигр на развитие эмоциональной сферы в подростковом и юношеском возрасте: обзор зарубежных исследований // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2025. № 4. С. 141–160. DOI: 10.28995/2073-6398-2025-4-141-160
2. Adachi P.J. C., Willoughby T. The effect of video game competition and violence on aggressive behavior: Which characteristic has the greatest influence? // Psychology of Violence. 2011. Vol. 1, No. 4. P. 259–274. DOI: 10.1037/a0024908

3. Anderson C.A. An update on the effects of playing violent video games // Journal of Adolescence. 2004. Vol. 27. P. 113–122.
4. Trotter M.G., Brown H., Poulus D., Coulter T.J. Self-regulation, stress appraisal, and esport action performance // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Art. 1265778. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1265778
5. Velez J.A., Greitemeyer T., Whitaker J.L., Ewoldsen D.R., Bushman B.J. Violent video games and reciprocity: The attenuating effects of cooperative game play on subsequent aggression // Communication Research. 2016. Vol. 43, No. 4. P. 447–467. DOI: 10.1177/0093650214552519

The relationship between video game type preferences and emotional sphere indicators in adolescence and adulthood

Ageev N.Ya.
PhD student, junior researcher
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0226-7185
e-mail: nikitoageev@gmail.com

Keywords: emotional sphere, video games, aggression, empathy, emotional dysregulation, behavioral self-regulation style, adulthood; adolescence

Представления учителей об умениях выпускников начальной школы и особенности их адаптации к средней школе

Богданович Е.М.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: bambbra@gmail.com

Ключевые слова: представления учителей, ожидания, адаптация, академические достижения, тревожность, мотивация

Проблема перехода из начальной школы в основную исследована достаточно подробно. Существует большое количество статей и исследований, посвященных этой теме. Однако большая часть этих работ рассматривает адаптацию, как проблему 5 класса, описывает и исследует ее с точки зрения смены ступени образования, возрастных особенностей и объясняет трудности перехода возрастным кризисом и сменой ведущего вида деятельности, которая приводит к снижению учебной мотивации и, как следствие, к конфликтам с учителями, падению уровня школьной успешности. Самим же учителям, работающим в начальной школе, и тем, кто начинает учить детей в 5-х классах, в исследованиях уделяется крайне мало внимания. Конечно, существует много работ, описывающих ожидания учителей в зависимости от разных факторов, например, пола, расы, академических результатов, активности и пр.[1]. Самым известным и хрестоматийным исследованием в педагогике, связанным с ожиданиями учителей, является исследование Р. Розенталя и Л. Якобсон [2]. Однако в них чаще всего рассматриваются представления преподавателей начальной школы. При этом не рассматривается такой важный аспект как различие в представлениях преподавателей начальной и средней школы о том, что знают и умеют выпускники четвертого класса. Это несовпадение представлений и связанных с ними ожиданий учителей 4-х и 5-х классов, возможно, имеет большое значение в том, как проходит период адаптации у пятиклассников. Это предположение и определило гипотезу нашего исследования.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей адаптации учащихся 5-х классов в зависимости от различий представлений учителей об умениях школьников 4-х и 5-х классов.

В исследовании приняли участие 70 учащихся двух московских школ, которые дважды (в конце 4 и в начале 5 класса), выполняли методики: “Шкала учебной мотивации SRQ-A”, (в адаптации Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и М.Ф. Линча, 2020) и тест школьной тревожности

Б. Филлипса. Кроме того, были собраны данные об успеваемости по основным предметам (у участников исследования в 4-м – годовые оценки, в 5-м классах – триместровые оценки), подсчитана средняя оценка по основным предметам.

Для изучения представлений учителей об умениях выпускников начальных классов был разработан специальный опросник «Умения выпускников начальной школы». Опросник включает в себя 30 утверждений, которые разделены на три блока, соответствующие трем из четырех блоков универсальных учебных действий, описанных в ФГОС начального и среднего образования: коммуникативные (блок «умеет общаться»), познавательные («умеет учиться»), регуляторные («умеет самоорганизовываться»). Для составления опросника было проведено интервью с педагогами. Целью интервью было получение информации от учителей с помощью ответа на вопрос: «что с вашей точки зрения должен уметь выпускник 4 класса». Наиболее популярные ответы были отобраны и систематизированы по блокам. Каждое утверждение опросника оценивалось учителем по четырехуровневой шкале Лайкерта. Опросник заполняли все учителя 4-х и 5-х классов, участвующие в исследовании (N=53).

Для обработки результатов были использованы методы математической статистики.

Средние значения оценок учителей 4-х и 5-х классов по каждому пункту опросника представлены в виде профилей на рис. 1.

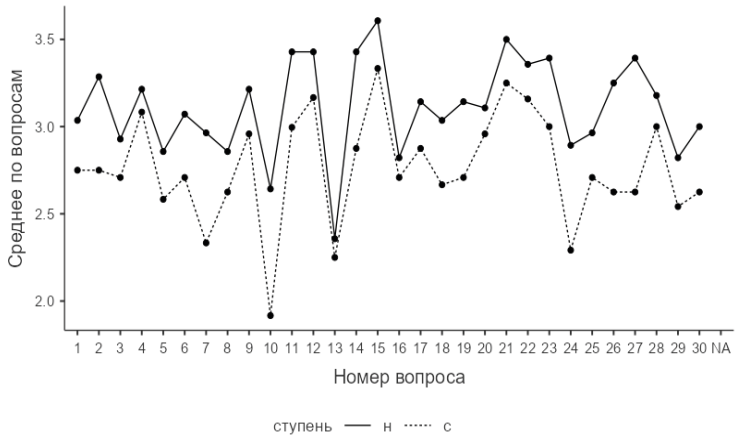


Рис. 1. Профиль средних значений у педагогов младшей и средней школы

Как видно из сравнительного анализа данных, представленных на рис. 1, представления учителей об умениях выпускников начальной и средней школы различаются. Учителя начальной школы склонны более высоко оценивать уровень достигнутых умений у выпускников 4-х классов, чем учителями 5-х классов. В то же время, сравнительный анализ оценок учителей 4-х и 5-х классов по каждому пункту опросника, выполненный отдельно по каждой школе, участвующей в исследовании, показал, что характер различий в представлениях учителей имеет свою существенную специфику в каждой школе, поэтому дальнейший анализ был выполнен для каждой школы отдельно.

Так, с помощью теста Манна-Уитни для независимых выборок выявлены значимые различия в представлениях учителей в школе А в 14 вопросах, и в школе Б в 4 вопросах. В таблице 1 представлены средние значения только тех пунктов опросника, по которым обнаружены достоверные различия.

Таблица 1

Средние значения и стандартное отклонение представлений учителей начальной и средней ступеней образования по школам (значимые различия)

		Школа А			Школа Б		
Вопрос	Ст.	N	Ср	СО	N	Ср	СО
Умеет работать в группе	н				15	3.20	0.676
	с				12	2.67	0.492
Умеет грамотно формулировать свою мысль	н	13	3.23	0.599			
	с	12	2.75	0.452			
Умеет вести диалог	н	13	3.38	0.650			
	с	12	2.75	0.622			
Умеет задавать содержательные вопросы	н	13	3.23	0.725	15	2.73	0.594
	с	12	2.50	0.798	12	2.17	0.835
Умеет конструктивно действовать в ситуациях неуспеха	н	13	2.92	0.760	15	2.40	0.507
	с	12	2.00	0.426	12	1.83	0.577
Умеет корректно переписывать информацию с доски в тетрадь	н	13	3.77	0.439			
	с	12	3.00	0.739			
Умеет аккуратно закрашивать по контуру	н	13	3.69	0.480			
	с	12	2.92	0.793			
Умеет самостоятельно работать с учебником, находить в нем информацию	н	13	3.54	0.519			
	с	12	2.83	0.389			
Умеет читать и понимать задания целиком	н	13	3.46	0.519			
	с	12	2.67	0.492			

		Школа А			Школа Б		
Умеет вовремя сдавать домашнее задание	н	13	3.69	0.630			
	с	12	3.25	0.452			
Умеет планировать выполнение объемных домашних заданий	н	13	3.31	0.630			
	с	12	2.50	0.522			
Умеет пользоваться несколькими учебными пособиями: учебником, задачником, рабочей тетрадью и пр.	н	13	3.62	0.506			
	с	12	2.67	0.651			
Самостоятельно дежурит в классе / столовой	н	13	3.69	0.480	15	3.13	0.743
	с	12	2.75	0.622	12	2.50	0.674
Умеет поднимать руку и дожидаться права сказать	н	13	3.62	0.506			
	с	12	3.00	0.603			
Понимает причины своего успеха / неуспеха	н	13	3.38	0.506			
	с	12	2.58	0.515			

Примечание: Ст. – ступень образования, Ср – среднее, Н – начальная школа, С – средняя школа, СО – стандартное отклонение

Из таблицы видно, что все значимые различия направлены в сторону уменьшения ожиданий педагогов. Анализ распределения значимых различий в представлениях педагогов двух разных школ по блокам показал, что наибольшее количество различий встречается в коммуникативном блоке. Познавательный блок показал различия только для школы А.

Также стоит отметить, что школа Б демонстрирует тенденцию к росту оценок учителей по некоторым вопросам.

Интересно, что в школе А ожидания педагогов начальной школ об умениях выпускников 4-х классов значительно выше представлений педагогов школы Б, тогда как представления преподавателей средней школы очень схожи.

Таким образом, мы можем говорить о характере различий в представлениях учителей разных школ. Это различие послужило основанием для деления детей на две группы учащихся, внутри которых мы сравнивали динамику их показателей.

Сравнительный анализ динамики показателей тревожности, мотивации и академической успеваемости учащихся при переходе из 4-го в 5 класс в двух школах, различающихся по характеру расхождения в представлениях учителей «начальная школа-средняя школа», а также дисперсионный анализ показали, что представления учителей влияют на тревожность, мотивацию и академические результаты учащихся. Выявлено достоверное различие в сторону уменьшения в показателях общей тревожности и тревожности, связанной с учителями в школе Б. В школе Б мы так же наблюдаем рост общей школьной тревожности.

На уровне тенденции выявлено падение всех показателей тревожности в школе А. Тем не менее, они остались очень высокими. Обнаружено так же значимое падение всей внутренней мотивации в обоих образовательных учреждениях.

Так же выявлено статистически значимое различие в сторону уменьшения академических результатов в школе Б, школа А, напротив, показала тенденции к росту показателей.

Таким образом, характер расхождения в представлениях учителей начальной и средней школы о достигнутом уровне умений (коммуникативных, познавательных и регуляторных) влияет на показатели тревожности, мотивации и академические результаты учеников 5-х классов, т.е. на особенности адаптационного периода учащихся.

Заключение. Изучение представлений учителей начальной и средней школы об умениях выпускников начальных классов позволило показать, что существует связь между различием в представлениях учителей начальной и средней школы и адаптацией учеников в 5-м классе и сделать следующие выводы.

1. Представления учителей начальной и средней школы о достигнутых умениях выпускников 4-х классов могут существенно различаться и характер этих различий может быть разным в разных школах.
2. Особенности адаптационного периода учащихся 5-х классов связаны с характером различий представлений учителей начальной и средней школы.
3. Представления учителей начальной и средней школы об умениях выпускников начальных классов влияют на тревожность, мотивацию и академические результаты учеников.

Полученные данные хорошо согласуются с теоретическими аспектами и уточняют имеющиеся исследования влиянием характера различия представлений учителей на адаптацию учащихся при переходе из начальной школы в среднюю.

Литература

1. Абдурахманова Э.М. Учительские ожидания и академические достижения учащихся: обзор зарубежных исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. № 4 (69). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uchitelskie-ozhidaniya-i-akademicheskie-dostizheniya-uchaschihsya-obzor-zarubezhnyh-issledovaniy (дата обращения: 12.04.2026).
2. Rosenthal R., Jacobson L. Pygmalion in the classroom // The Urban Review. – 1968. – Vol. 3, No. 1.

Teachers' perceptions of primary school graduates' skills and the characteristics of their adaptation to secondary school

Bogdanovich E.M.
master's student
Moscow State University of Psychology & Education

Keywords: teachers' perceptions, expectations, adaptation, academic achievement, anxiety, motivation

Вовлеченность младших школьников в искусство: вклад в благополучие и просоциальное поведение

Буланова Е.В.
студентка
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
(НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: el.v.bulanova@gmail.com

Юдина Т.А.
кандидат психологических наук, старший преподаватель
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
(НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6209-1583
e-mail: tyudina@hse.ru

Ключевые слова: позитивные гуманитарные науки, гедонистическое благополучие, эвдемоническое благополучие, просоциальное поведение, младший школьный возраст

В зарубежной науке стремительно развивается новая междисциплинарная область исследований, изучающая связь искусства и культуры с человеческим процветанием, – позитивные гуманитарные науки [4]. Ключевой конструкт этой области, вовлеченность в искусство (arts engagement) [5], ассоциирован со множеством последствий для процветания, включая субъективное благополучие [2, 4] и просоциальное поведение [3, 4]. При этом характер связей различается для различных компонентов вовлеченности в искусство по модели Шим и коллег [5]: например, восприятие искусства сильнее, чем его создание, связано с просоциальным поведением [3]; также М. Трупп в рамках своей главы «Beyond the act of creation: Receiving the arts and their well-being benefits», входящей в «Routledge International Handbook of Wellbeing Arts», отмечает значимую роль восприятия искусства в благополучии индивида.

Образование – одна из наиболее значимых областей приложения позитивных гуманитарных наук, однако наблюдается нехватка исследований вовлеченности в искусство в контексте как высшего, так и школьного образования [4]. Зарубежные данные о связи вовлеченности в искусство с просоциальным поведением у детей младшего школьного возраста малочисленны, противоречивы и ограничены отдельными видами искусства [3]; как пишет Т. Голдштейн в главе «Children's Appreciation of Art», включенной в «The Oxford Handbook of

Empirical Aesthetics», исследования взаимодействия детей с искусством в целом полны пробелов, фрагментарны; остаются открытыми вопросы о специфике конкретных видов искусства и форм взаимодействия с ними в контексте детского возраста. Более того, отсутствуют данные о связи вовлеченности в искусство с просоциальным поведением и субъективным благополучием у детей младшего школьного возраста в российском контексте, что ограничивает возможности планирования эффективных позитивных интервенций в социально-эмоциональное развитие младших школьников России.

Пробел в знании о том, как разные формы вовлеченности в разные виды искусства ассоциированы с просоциальным поведением и субъективным благополучием детей младшего школьного возраста, образует **проблему исследования**.

Таким образом, **цель исследования** – определить связь вовлеченности детей младшего школьного возраста в разные виды искусства с уровнем их субъективного благополучия и просоциального поведения.

Поставлены следующие **задачи**:

1. Провести анализ теоретических и эмпирических исследований вовлеченности в искусство, просоциального поведения и субъективного благополучия в младшем школьном возрасте и их связи.
2. Разработать инструмент оценки вовлеченности в искусство для младших школьников и провести его адаптацию.
3. Проверить вклад различных видов искусства и форм вовлеченности в них в эвдемоническое и гедонистическое благополучие и просоциальное поведение детей младшего школьного возраста.

Выдвинуты три **гипотезы**:

1. Различные формы вовлеченности в различные виды искусства положительно связаны с субъективным благополучием младших школьников, причем с эвдемоническим благополучием в большей степени, чем с гедонистическим.
2. Вовлеченность в различные виды искусства положительно связана с просоциальным поведением младших школьников.
3. Различные формы вовлеченности в искусство положительно связаны с просоциальным поведением, причем восприятие искусства связано в большей степени, чем создание, а групповое взаимодействие – чем индивидуальное.

Научная новизна работы может быть обусловлена следующими фактами:

1. Связь вовлеченности в искусство как с просоциальным поведением, так и с субъективным благополучием впервые анализируется с опорой на наиболее полную теоретическую модель вовлеченности

в искусство и гуманитарные науки Шим и коллег [5]. Это позволяет системно оценить роль отдельных компонентов вовлеченности в искусство (видов искусства и режимов взаимодействия: первичных (восприятие и создание) и вторичных (в одиночестве или с другими, очно или виртуально)), а также интегрировать исследование в более широкое поле позитивных гуманитарных наук.

2. На основании указанной модели разрабатывается первый русскоязычный опросник вовлеченности в искусство для детей младшего школьного возраста.
3. Оценивается вовлеченность младших школьников в широкий спектр видов искусств, не охваченный предыдущими исследованиями: живопись и графику, скульптуру, архитектуру, декоративно-прикладные искусства, фотографию, музыку, литературу, театр, кинематограф, хореографию.
4. Проводится первое исследование вовлеченности в искусство на российской выборке детей младшего школьного возраста, что позволяет определить культурную специфику этого конструкта в российском контексте.

Для решения поставленных задач выбраны следующие **методы**:

1. Оценка гедонистического субъективного благополучия с помощью Многокомпонентного опросника удовлетворенности жизнью для школьников в адаптации Т.Н. Канонир, И.Л. Углановой и Д.А. Федерякина (2018 г.).
2. Оценка эвдемонического субъективного благополучия Шкалой психологического благополучия детей в адаптации Д.В. Лубовского и Н.С. Миловой (2020 г.).
3. Оценка просоциального поведения с помощью игры на распределение общественных благ (public goods game [1]), адаптированной нами для текущего исследования.
4. Оценка вовлеченности в искусство опросником, разработанным нами с опорой на теоретическую модель Шим и коллег [5].

Планируется сбор выборки с участием 120 учащихся вторых классов московских начальных школ, сбалансированной по полу. Объем выборки был рассчитан с использованием программы G*Power.

Валидация опросника вовлеченности в искусство для младших школьников будет проводиться с применением анализа надежности альфой Кронбаха и омегой Макдональда, а также эксплораторного и конфирматорного факторного анализа. Мы ожидаем, что показатели надежности и меры соответствия будут соответствовать принятым психометрическим стандартам.

Проверка поставленных гипотез будет проводиться методами анализа путей с композитными переменными и бутстрэпа.

Ожидаемые результаты анализа путей с композитными переменными изображены на рисунке 1. Помимо значений p-value, для вынесения выводов о значимости результатов мы будем учитывать наложение доверительных интервалов для указанных пар коэффициентов в результате применения метода бутстрэпа.



Рис. 1. Ожидаемые результаты

Мы ожидаем, что наша первая гипотеза подтвердится, так как вовлеченность в искусство более ассоциирована с эвдемонистическим благополучием, чем с гедонистическим [2, 3]. Также возможно предположить повторение паттернов данных, полученных на зарубежной взрослой выборке, о связях вовлеченности в различные виды искусства с просоциальным поведением, не различающихся значимо между собой, а также о более сильной связи просоциального поведения с восприятием, а не созданием искусства [2]. Кроме того, мы предполагаем, что вовлеченность в искусство в групповом формате покажет более сильную связь с просоциальным поведением, чем в индивидуальном, ввиду социального характера такой вовлеченности.

Результаты нашего исследования позволят лучше понять, какие именно формы вовлеченности в искусство имеют наибольшую связь с субъективным благополучием и просоциальным поведением младших школьников.

В дальнейшем на выборке младших школьников нами планируется проведение интервенции с опорой на теоретическую модель Шим и коллег и полученные эмпирические данные, чтобы проверить не только связь вовлеченности в искусство с указанными показателями процветания, но и её влияние на них.

Литература

1. Caserta M., Distefano R., Ferrante L., Reito F. Challenging the free-rider: Children behavior in a public goods game // Journal of Behavioral and Experimental Economics. 2025. Vol. 117. P. 102400. DOI:10.1016/j.socec.2025.102400
2. Fancourt D., Finn S. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2019.
3. Kou X., Konrath S., Goldstein T.R. The relationship among different types of arts engagement, empathy, and prosocial behavior // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2020. Vol. 14. № 4. P. 481–492. DOI:10.1037/aca0000269
4. Pawelski J.O., Cotter K.N. Introduction to the special issue, The Positive Humanities: Arts, Culture and Well-Being: the role of the arts and humanities in individual and communal flourishing // The Journal of Positive Psychology. 2025. Vol. 20. № 6. P. 925–931. DOI:10.1080/17439760.2025.2549290
5. Shim Y., Tay L., Ward M., Pawelski J.O. Arts and humanities engagement: An integrative conceptual framework for psychological research // Review of General Psychology. 2019. Vol. 23. № 2. P. 159–176. DOI:10.1177/1089268019832847

Elementary school students' arts engagement: contribution to well-being and prosocial behaviour

Bulanova E.V.
student
National Research University Higher School of Economics
Moscow, Russia
e-mail: el.v.bulanova@gmail.com

Yudina T.A.
PhD in Psychology, Senior Lecturer
National Research University Higher School of Economics
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6209-1583
e-mail: tyudina@hse.ru

Keywords: positive humanities, hedonic well-being, eudaimonic well-being, prosocial behaviour, elementary school age

Словообразовательное моделирование как способ развития иноязычной компетенции подростков при изучении английского языка

Варламов А.Р.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-4455-6233
e-mail: varlamov.andrey2018@mail.ru

Нечаев Н.Н.
Профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6965-2312
e-mail: nnnechaev@gmail.com

Ключевые слова: словообразование, иноязычная компетенция, деятельностный подход, принцип языковой сознательности

Проблема неполноценного усваивания подростками и учащимися средней школы компетенций иностранного языка, нужных для полноценной и содержательной коммуникации, является актуальной в современном образовании.

Деятельностный подход, проистекающий из культурно-исторической теории Л.С. Выготского, спорит и активно критикует отношение к языку как к набору готовых «штампов» для использования, в котором ученики по принципу «механического заучивания» используют уже готовые значения слов и словообразовательных элементов (приставки, суффиксы, окончания). Но, как полагал Выготский, процесс образования новых понятий у ребёнка – это не пассивная постепенная замена ошибочных ассоциаций правильными, а сложный качественный процесс, проходящий через ряд стадий: синкретическое связывание, комплекс, псевдопонятие и истинное понятие [1, 140–145]. Он задал необходимые предпосылки для коренного изменения отношения к образованию, доказав, что понимание и реализация принципа сознательности не могут быть едиными для всех учебных дисциплин: они «конкретизируются в зависимости от содержания предмета усвоения» [1, 268–270].

Особенно явно это отражается в преподавании иностранного языка. Традиционные методы преподавания, как отражение ограниченного представления о его специфике, не в полной мере учитывают его двойственную природу, что снижает эффективность осознанного усвоения нового языка обучающимися. По природе своей, язык не определяет

значения слов или словоформ, не задает им конкретные значения – он рожден людьми и находится в непрерывном динамическом развитии. Слова и словоформы – наборы звуков, которые люди используют для собственной интерпретации и описания объективной действительности и их передачи собеседнику в процессе коммуникации для решения конкретных задач. Из этого следует, что язык как учебный предмет занимает особое место: он выступает одновременно и средством осознания, и объектом осознания [2, 431–433]. Это требует дифференциации подходов к реализации принципа сознательности. Осознанное усвоение иноязычной лексики возможно на основе овладения собственно лингвистическими значениями словообразовательных средств. Как полагал Гальперин, это приводит к системному овладеванию языковыми элементами, а не дискретными, как в традиционной системе [2, 434–435]. Производное значение от искомого слова выступает как его «развитая форма». Это дает возможность наглядно проследить взаимоотношение содержательных характеристик. В процессе индивидуальной речевой деятельности мы можем воссоздавать готовые лексические единицы, по мере овладения способами и средствами словообразования. Создание новых значений позволяют нам не только в большей мере осознать окружающую действительность, но и дать возможность осознать её другим носителям данного языка в процессе коммуникации. В реальной действительности человек усваивает лексическую систему языка в ее постоянной связи с образовательной системой.

Методику словообразовательного моделирования как реализации пространства образования новых значений уже использовала Галина Исаевна Резницкая в своей диссертационной работе «Зависимость реализации принципа сознательности от характера предмета усвоения», написанной совместно с П.Я. Гальпериным – основоположником понятия «языковое сознание». Разрабатывая конкретно-дидактическое обеспечение принципа сознательности, которое в своей перспективе соответствовало возможностям и условиям обучения, Гальперин полагал, что в образовании необходимо учитывать зависимость полноценной реализации от характера содержания предмета. Сам процесс обучения иностранному языку должен рассматриваться в единстве с содержанием образования, поскольку содержательная и процессуальная стороны обучения находятся в единстве [3, 4–7]. Отношение мысли к слову есть живой, динамический процесс: мысль не выражается в слове, а совершается в нём. Как считал А.А. Потебня, словами мы раскрываем действительность для нас самих, но никак не определяем её. В коммуникации мы не передаём мысль, а вызываем у другого человека его собственную посредством использования нами образованных значений [2, 15–22].

Г.И. Резницкая с группой студентов 1 курса ВУЗа провела экспериментальное обучение, направленное на освоение и реализацию «принципа языковой сознательности». В ходе занятий участники постепенно переставали нуждаться в опорных схемах и таблицах при построении новых значений с помощью суффиксом, поскольку необходимые знания переходили во внутренний план. В результате они научились быстро и осознанно определять нужную словообразовательную морфему без развёрнутого анализа, формируя собственные значения и решая ими поставленную коммуникативную задачу. Полный курс занял от восьми до двенадцати уроков в зависимости от исходного уровня подготовки. Контрольные задания показали, что участники стали значительно лучше различать смысловые оттенки производных слов, что свидетельствует о системном усвоении материала. Это выступает в противовес традиционной педагогике, где принцип «языкового сознания» часто сводился к вербализации знаний. В советской же дидактике на основе марксистско-ленинской теории познания данный принцип стал пониматься иначе – как активная преобразующая деятельность учащихся. Подобный подход актуален и сейчас. В заключении Резницкая формулирует ключевые выводы:

1. Принцип сознательности занимает центральное место в дидактике и связан с отношением преподавания и учения;
2. Его реализация зависит от содержания учебного предмета и предполагает овладение специфическими для него средствами осознания действительности;
3. Разные учебные предметы (наука, искусство) требуют разных способов осознания;
4. Иностранный язык как учебный предмет имеет двойственную природу: он одновременно является и средством присвоения содержания, и объектом осознания, что делает необходимым его изучение через сопоставление с родным языком;

Данные выводы и стали основой ключевых тезисов данного исследования. Похожий эксперимент планируется быть проведенным мною в средней школе среди учеников 6–8 классов, что подразумевает видоизменение заданий подстать возрасту, а также изменение их в соответствии с изучаемой детьми программой. **Гипотеза исследования** заключается в том, что использование словообразовательных заданий при обучении подростков иностранному языку выступает как фактор, положительно влияющий на языковую компетенцию. **Научная новизна** состоит в конкретно ином подходе к преподаванию иностранного языка в системе среднешкольного образования, где язык будет выступать не набором готовых слов и словоформ, нужных для заучивания,

а пространством для формирования собственных значений учениками в системе уже устоявшихся языковых норм.

Предварительно мною в педагогической практике регулярно проводились занятия по английскому языку в 7 классах, в которых были включены элементы из современного деятельностного подхода: «учебная ситуация» как актуализация уже имеющихся знаний у обучающихся, постановка проблемы и выявление противоречий между уже имеющимися знаниями и «зоной ближайшего развития», словообразовательные задания в группах на формирования собственных значений в коммуникации у детей. Результаты и наблюдения показали, что учащиеся охотнее брались и справлялись с поставленными задачами, нежели в традиционной системе.

В данный момент эти концепции пересматриваются и дорабатываются под руководством Нечаева Николая Николаевича – ученика П.Я. Гальперина, сторонника принципа «языковой сознательности». Под егоруководством для обучающихся были разработаны «словообразовательные карточки», позволяющие им познакомиться с суффиксами как с конкретными инструментами формирования значений (рис. 1), а также тексты «формата ЕГЭ», заменяющие «принцип заучивания» «принципом языкового сознания», поскольку они, в отличие от ЕГЭ, требуют от детей самостоятельного конструирования значений, нужных для решения коммуникативной задачи, поставленной в изначально заданном тексте (табл. 1).

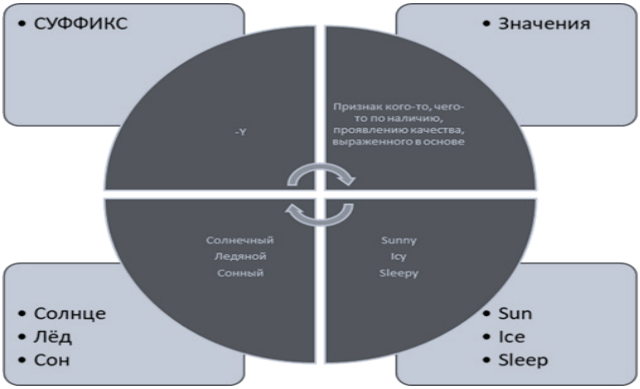


Рис 1. Словообразовательная карточка-подсказка с суффиксом для формирования новых значений обучающимися

Building Connections [FRIEND]

Moving to a new place is never easy. Initially, one often feels utterly (1) _____, without any social circle. The key is to stay (2) _____ and approachable. The value of true (3) _____ cannot be overestimated. Yet, early acquaintances might seem somewhat superficial and (4) _____, not quite genuine. To build deeper connections, one must be an active (5) _____, willing to reach out first. Even relationships that are merely (6) _____, mimicking the ease of friendship, can evolve over time. And who knows, perhaps that person.

Таблица 1

Пример словообразовательного текста для учеников средней школы на построение значений

Суффикс	Слово	Значение
-less	friendless	Описание состояния отсутствия друзей (не имеющий друзей)
-ly	friendly	Качество, которым нужно обладать, чтобы налаживать связи (дружелюбный)
-ship	friendship	Дружба как личные устойчивые отношения между людьми
-ish	friendish (разг./редк.)	Описание поверхностных, не совсем настоящих отношений (friendish = вроде как друг, приятельский)
-er	friender (устар./редк.)	Человек, который активно заводит друзей (агент действия)
-like	friendlike	Отношения, которые лишь похожи на дружеские, но таковыми не являются (подобный другу)
-ette (уменьш.)	friendette (шутл.)	Шутливое обращение к потенциальному другу (дружок, подружка)

В данной исследовательской работе по словообразовательному моделированию будут обоснованы и выявлены психолого-педагогические условия, раскрывающие потенциал словообразовательных заданий в образовательной программе при изучении подростками английского языка, проанализированы и раскрыты существующие приёмы и методы преподавания иностранного языка посредством внедрения в программу заданий на словообразование, на основе теоретического анализа существующих подходов будут сформированы требования к организации учебной деятельности в экспериментальной группе, для каждой группы

(экспериментальной и базовой) будут выявлены критерии «среза» знаний как констатации состояния формируемой компетенции: до начала обучения и после завершения эксперимента, исследовано влияние словообразовательных заданий на формирование языковой компетенции обучающихся средней школы в экспериментальной группе, атакже проведен сопоставительный анализ языкового уровня обучающихся в обычной группе и в творческой группе. Полагается, что освоение иностранного языка предполагает не просто выработку навыков, а «переосознание» – раскрытие специфики изучаемого языка через сопоставление с родным, искомым, без принципа механического заучивания.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Издательский Дом «Питер», 2018. – 432 с. – ISBN 978-5-496-02453-2.
2. Гальперин П.Я. «Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления» // «Психология как объективная наука» / П.Я. Гальперин. – М.: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. – С. 430–441.
3. Потебня, А.А. Мысль и язык. Избранные работы / А.А. Потебня. – Москва: Издательство «Юрайт», 2025. – 238 с. – (Антология мысли). – ISBN 978–5-534-08604-1.
4. Резницкая, Г.И. Зависимость реализации принципа сознательности от характера предмета усвоения [Электронный ресурс]: Дис. … канд. педагогические науки: 13.00.01. – М. РГБ, 2006. – (Из фондов Российской государственной библиотеки).

Word-formation modeling as a way of developing foreign language competence of teenagers when learning English

Varlamov A.R.
Master's student
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-4455-6233
e-mail: varlamov.andrey2018@mail.ru

N.N. Nechaev
Professor of the UNESCO Department of Cultural and Historical Psychology of Childhood, Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6965-2312
e-mail: petrov@mail.ru

Keywords: word formation, foreign language competence, activity approach, the principle of linguistic awareness

Literature

1. Vygotsky L.S. Thinking and speech / L.S. Vygotsky. – Saint Petersburg: Peter Publishing House, 2018. – 432 p. – ISBN 978-5-496-02453-2.
2. Galperin P. Ya. “Linguistic consciousness and some issues of the relationship between language and thinking” // “Psychology as an objective science” / P. Ya. Galperin. – M.: Publishing House Institute of Practical Psychology, Voronezh: NPO Modek, 1998. – pp. 430–441.
3. Potebnya, A.A. Thought and language. Selected works / A.A. Potebnya. Moscow: Yurait Publishing House, 2025. 238 p. (Anthology of Thought). – ISBN 978-5-534-08604-1.
4. Reznitskaya, G.I. The dependence of the realization of the principle of consciousness on the nature of the subject of assimilation [Electronic resource]: Dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. – M. RGB, 2006. – (From the collections of the Russian State Library).

Сравнительный анализ подходов к изучению полезависимости и поленезависимости у студентов-психологов

Гуйский И.В.
студент
Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (БГПУ)
г. Минск, Республика Беларусь
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0008-533X
e-mail: ignatika25@gmail.com

Лобанов А.П.
доктор психологических наук, профессор
Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (БГПУ)
г. Минск, Республика Беларусь
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7262-0055
e-mail: lobanov.ap@outlook.com

Ключевые слова: когнитивный стиль, поленезависимость, полезависимость, эксплицитный и имплицитный подходы, студенты-психологи

Введение. В современной когнитивной психологии особое место занимает когнитивный стиль «полезависимость – поленезависимость» (ПЗ-ПН), который традиционно рассматривается как показатель уровня психологической дифференциации [1]. Вместе с тем вопрос о том, является ли данный стиль самостоятельной характеристикой или частным проявлением более общего механизма, остаётся открытым.

Дополнительную сложность вносит различие методологических подходов к изучению когнитивных стилей. В современных исследованиях всё более отчётливо выделяется дихотомия «эксплицитного» и «имплицитного» подходов. Первый ориентирован на фиксируемые показатели, получаемые с помощью объективных тестов, тогда как второй направлен на выявление латентных, субъективно опосредованных характеристик познавательной активности субъекта [2]. При этом степень согласованности результатов, полученных в рамках данных подходов, остаётся недостаточно изученной.

В связи с этим актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью сравнительного анализа имплицитных и эксплицитных подходов к изучению ПЗ-ПН, а также уточнения их диагностических возможностей на выборке студентов-психологов.

Методы исследования. Для диагностики ПЗ-ПН были использованы четыре методики: две – в имплицитном формате (опросник «ТСОВ-4»

В.В. Селиванова и К.А. Осокиной; опросник «Когнитивные стили индивидуальности человека» Е.В. Волковой и В.М. Русалова) и две – в эксплицитном формате (методика «Скрытые фигуры» Л.Л. Терстоуна и методика «АКТ-70» К.У. Эттриха в адаптации И.П. Шкуратовой). Контингент испытуемых – 93 студента первого курса Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, преимущественно девушки. Целью данного пилотажного исследования является сравнительный анализ эксплицитного и имплицитного подходов к изучению когнитивного стиля «ПЗ-ПН».

Результаты и их анализ. По данным методики «ТСОВ-4» у респондентов выявлен средний уровень выраженности поленезависимости (табл.), при этом наибольшую значимость имеют сферы межличностного взаимодействия, включая семейные отношения, отношение к новшествам и профессиональную деятельность. Это свидетельствует о сочетании автономности переработки информации с сохраняющимся влиянием социального контекста. Анализ результатов опросника Е.В. Волковой и В.М. Русалова показал, что студенты-психологи в большей степени характеризуются поленезависимостью, узким диапазоном эквивалентности, гибкостью, рефлективностью и склонностью к абстрактной концептуализации, а также выраженной толерантностью к нереалистическому опыту.

Согласно результатам теста Л.Л. Терстоуна, в соответствии с правилом двух сигм, респонденты в среднем относятся к группе поленезависимых (83,31–165,35 балла). Результаты методики «АКТ-70» также подтверждают преобладание поленезависимого полюса когнитивного стиля у студентов.

Таблица

Результаты описательной статистики

Переменные	m	Me	SD
Опросник «ТСОВ-4»			
Семейные отношения (СО)	16,49	17,00	3,66
Профессиональная деятельность (ПД)	15,19	15,00	2,36
Шкала лжи (ШЛ)	10,53	11,00	2,10
Отношение к материальным предметам (ОП)	12,66	13,00	2,88
Стереотипы и социальные установки (ССУ)	13,63	13,00	2,99
Отношение к новшествам (ОН)	16,05	16,00	2,70
Идеология и политические отношения (ИПО)	14,07	14,00	3,25
Психологическая защита (ПсЗ)	11,99	12,00	3,36
Социальное окружение (СОк)	11,75	12,00	2,88
Общий показатель	122,37	123,00	14,90

Переменные	m	Me	SD
Опросник «Когнитивные стили индивидуальности человека»			
Полезависимость (ПЗ)	14,45	14,50	2,98
Поленезависимость (ПН)	19,01	19,00	3,18
Узкий диапазон эквивалентности (УД)	18,47	18,00	3,78
Широкий диапазон эквивалентности (ШД)	14,04	14,00	3,13
Гибкость познавательного контроля (ГК)	16,95	17,00	2,84
Ригидность познавательного контроля (РК)	13,21	13,00	2,99
Импульсивность (ИМ)	13,83	14,00	3,35
Рефлективность (РЕФ)	16,99	17,00	3,98
Конкретная концептуализация (КК)	17,74	18,00	3,42
Абстрактная концептуализация (АК)	18,62	19,00	2,82
Толерантность к нереалистическому опыту (ТН)	19,46	20,00	3,01
Нетолерантность к нереалистическому опыту (НТ)	13,90	13,50	3,35
Методика «АКТ-70»	2,99	2,83	1,37
Методика «Скрытые фигуры»	124,33	122,00	20,51

Проверка распределения с использованием критерия Колмогорова – Смирнова показала соответствие данных закону нормального распределения, что обосновывает применение методов параметрической статистики. Корреляционный анализ по методу Пирсона (N = 58) не выявил значимых взаимосвязей между имплицитными и эксплицитными показателями ПЗ-ПН, что указывает на их относительную независимость и, вероятно, различные механизмы функционирования (рис. 1).

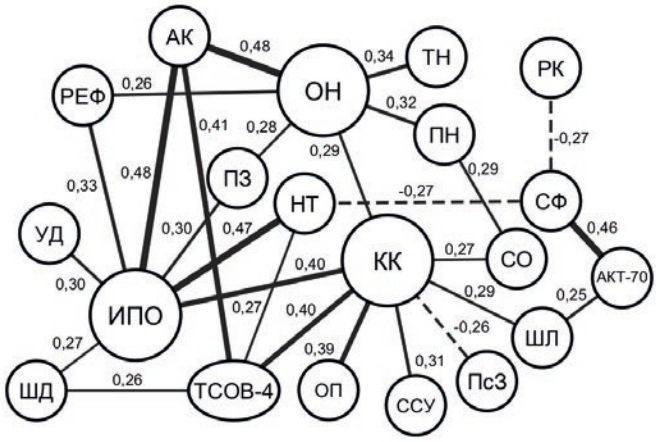


Рис. 1. Корреляционная плеяда

Анализ взаимосвязей имплицитных показателей когнитивных стилей выявил ряд статистически значимых корреляций, преимущественно сосредоточенных вокруг шкал, отражающих различные сферы жизнедеятельности. В обобщённом виде можно отметить, что такие параметры, как семейные отношения, отношение к новшествам, идеологическая сфера и социальное окружение, системно связаны с широким спектром когнитивно-личностных конструктов. Это указывает на их включённость в целостную систему имплицитной регуляции познавательной активности.

Эксплицитные показатели, напротив, демонстрируют значительно более ограниченную и локальную взаимосвязь: они коррелируют преимущественно между собой и с отдельными полюсами когнитивных стилей (ригидностью и нетолерантностью к опыту), что подчёркивает их относительную автономность. Более того, результаты факторного анализа (метод главных компонент, вращение Варимакс) также показывают схожую «картину». При помощи параллельного анализа Хорна было выделено шесть факторов, суммарно объясняющих 62,71% дисперсии. В контексте нашего исследования непосредственный интерес представляет фактор «Поленезависимость» (7,82%), который включает в себя исключительно эксплицитные показатели ПЗ-ПН (методики «Скрытые фигуры» и «АКТ-70»). Его структура дополняется отрицательной нагрузкой ригидности, что позволяет предположить: осознаваемая поленезависимость связана с определённым уровнем гибкости и не сводится к жёстким стратегиям переработки информации. В целом это подтверждает ограниченную конвергенцию методов и неоднородность самого конструкта ПЗ-ПН.

Кластерный анализ, проведённый по методу Уорда, позволил классифицировать переменные на основе их сходства и выявить иерархическую структуру между ними. В результате анализа были выделены три суперкластера (рис. 2).

Первый суперкластер представлен шкалами опросника «ТСОВ-4» и включает два субкластера. Он объединяет пары переменных «социальное окружение» и «шкала лжи», а также «отношение к материальным предметам» и «стереотипы и социальные установки», интегрированные в более широкий контекст психологической защиты. Это может указывать на то, что особенности восприятия социальной среды и склонность к социально желательным ответам связаны с защитными механизмами личности. Второй субкластер характеризуется сближением шкалы «отношение к новшествам» с интегральным показателем методики, при этом данная близость опосредуется «влиянием»

социального окружения и профессиональной деятельности, что подчёркивает их роль в формировании стилевой характеристики.

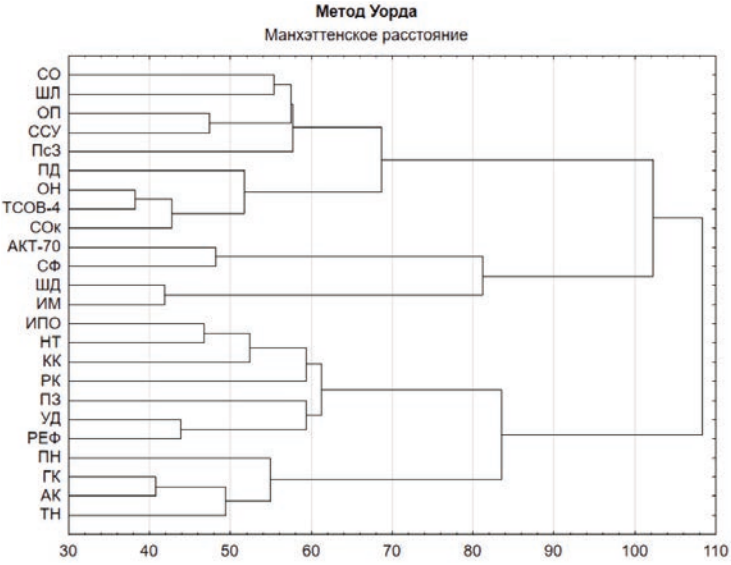


Рис. 2. Дендрограмма переменных

Второй суперкластер представлен двумя диадами переменных: с одной стороны, эксплицитными показателями ПЗ-ПН (методики АКТ-70 и «Скрытые фигуры»), с другой – имплицитно выявленными полюсами когнитивных стилей (импульсивность и широкий диапазон эквивалентности). Такое объединение позволяет предположить наличие общего основания, связывающего как непосредственно измеряемые, так и латентные характеристики когнитивного стиля.

Третий суперкластер также включает два субкластера и отражает одно из ключевых свойств когнитивных стилей – их биполярность. Особый интерес представляет сближение показателя «идеология и политические отношения» с нетолерантностью к нереалистическому опыту, что, вероятно, свидетельствует о тенденции к большей консервативности и стремлению к определённости в системе взглядов и убеждений.

Заключение. Полученные результаты свидетельствуют о расхождении имплицитного и эксплицитного подходов к изучению ПЗ-ПН: корреляционный анализ не выявил значимых связей между ними; факторный анализ выделил отдельный фактор «поленезависимость»,

представленный эксплицитными показателями; кластерный анализ также продемонстрировал их структурную обособленность. В совокупности это указывает на различную природу фиксируемых характеристик и подтверждает неоднородность данного конструкта, а также ограниченную конвергенцию используемых методик.

Литература

1. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: учеб. пособие. – М.: ПЭР СЭ, 2002. – 304 с.
2. Лобанов А.П., Певнева А.Н. Имплицитный и эксплицитный подходы к исследованию когнитивных стилей // Вопросы психологии. – 2023. – № 4. – С. 75–85.

A comparative analysis of approaches to studying field dependence and field independence among psychology students

Guisky I.V.
PhD student
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank (BSPU)
Minsk, Republic of Belarus
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0008-533X
e-mail: ignatika25@gmail.com

Lobanov A.P.
Doctor of Psychology, Professor
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank (BSPU)
Minsk, Republic of Belarus
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7262-0055
e-mail: lobanov.ap@outlook.com

Keywords: cognitive style, field independence, field dependence, implicit and explicit approach; psychology students

Взаимосвязь пространственных представлений и практических навыков младших школьников на уроках технологии

Евсеев Н.О.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: nestorevseev54@gmail.com

Санина С.П.
кандидат педагогических наук
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4033-3913
e-mail: saninasp@mgppu.ru

Ключевые слова: младший школьник, пространственные представления, представления о форме, практические задания, уроки технологии

В начальных классах на уроках технологии (труда) значительное внимание уделяется заданиям, требующим от младших школьников умения ориентироваться на плоскости листа, распознавать и воспроизводить геометрические формы, соблюдать принципы симметрии и выстраивать композиционные решения. Эффективность выполнения таких заданий существенно зависит от сформированности у детей представлений о форме предметов и пространственных отношениях. Следует отметить, что у значительной части учащихся начальной школы эти представления характеризуются фрагментарностью и недостаточной точностью: наблюдается смешение близких геометрических форм (круг и овал, квадрат и прямоугольник), возникают затруднения при мысленном преобразовании положения предмета, нарушается логическая последовательность в конструировании композиции, происходит некорректная оценка пространственных отношений между объектами. Кроме того, к числу типичных ошибочных представлений, препятствующих успешному обучению, относятся: неумение выделять геометрическую форму предмета вне зависимости от его цвета, фактуры или функционального назначения; отсутствие понимания инвариантности формы (квадрат, повёрнутый на 45°, воспринимается как «ромб»); неспособность мысленно совмещать части и целое при работе с развёрткой; смешение пространственных понятий «выше – ниже» с «дальше – ближе»; понимание симметрии лишь как простой одинаковости без учёта зеркального отражения. При этом, в педагогической

практике учителя не всегда проводят диагностику данного компонента готовности обучающихся к практической деятельности. Таким образом, возникает противоречие между объективной необходимостью формирования у младших школьников практических навыков на уроках технологии и недостаточным вниманием к целенаправленной диагностике и развитию представлений о форме и пространстве как возможной основы этих навыков. Данное противоречие позволяет сформулировать исследовательский вопрос: существует ли статистически значимая корреляция между уровнем сформированности пространственных представлений и успешностью выполнения практических заданий на уроках технологии у учащихся младшего школьного возраста?

В основу исследования положен комплексный подход к изучению когнитивных и практических способностей младших школьников с применением корреляционного анализа для выявления взаимосвязи между уровнем развития представлений о форме и пространстве и успешностью выполнения практических заданий на уроках технологии. На основе деятельностного подхода были разработаны рекомендации, направленные на организацию учебного процесса на уроках технологии, формирование умений младших школьников. Цель эмпирического исследования, организованного на базе московской школы – выявить взаимосвязь между развитием представлений о форме и пространстве с успешностью выполнения практических заданий для последующей разработки рекомендаций учителю начальных классов. Участниками исследования стали 26 учащихся вторых классов, в возрасте 7–8,5 лет. Для диагностики уровня развития представлений о форме и пространстве была использована методика «Фигура Рея» (Rey–Osterrieth Complex Figure Test). Данная методика позволяет оценить способность ребёнка к восприятию, анализу и мысленному воспроизведению пространственной конфигурации. Оценка результатов проводилась по стандартизированным критериям, учитывающим правильность расположения элементов, соблюдение пропорций и целостность структуры. Помимо этого, было разработано практическое задание, которое предлагалось к выполнению учащимися на уроке, и требовало изготовить объемное изделие на основе предварительно созданной развертки. Критериями успешности выступали: точность вырезания по контуру, правильность выполнения линий сгиба, совпадение итоговой трёхмерной формы с заданным образцом, а также аккуратность и самостоятельность выполнения работы. В целом, критерии качества практической работы учащихся соотносились с критериями методики. Для статистической обработки полученных данных применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования представлены на рисунке 1. Согласно методике, можно выделить три уровня сформированности у второклассников представлений о форме и пространстве (методика «Фигура Рея»). Низкий уровень (0–20 баллов) выявлен у 5 учащихся (19,2%). Средний уровень (21–26 баллов) – у 11 учащихся (42,3%). Высокий уровень (27–30 баллов) – у 10 учащихся (38,4%).

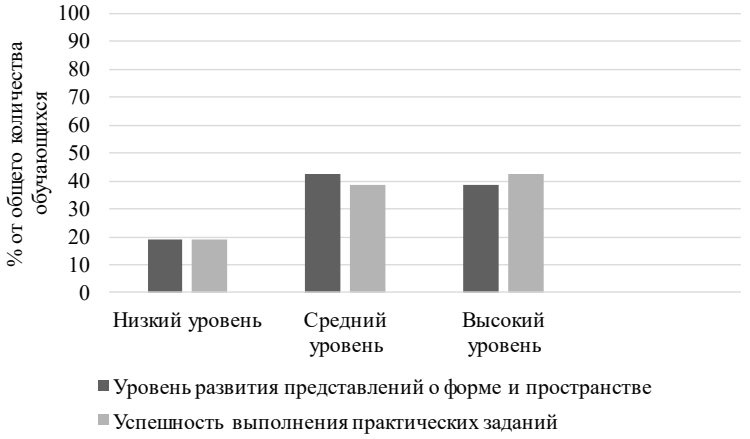


Рис. 1. Результаты диагностики уровня развития представлений о форме и пространстве и успешности выполнения практических заданий на уроках технологии

Из рисунка видно, что большинство второклассников (80,7%) демонстрируют средний и высокий уровни сформированности представлений о форме и пространстве. Однако почти каждый пятый ученик испытывает значительные трудности в копировании и воспроизведении по памяти сложной геометрической композиции (структура, топологические и метрические характеристики).

Успешность выполнения практического задания также оценивалась по трем уровням. Низкий уровень выполнения задания (0–6 баллов) был выявлен у 5 учащихся (19,2%). Средний уровень (7–8 баллов) у 10 учащихся (38,4%) и высокий уровень (9–10 баллов) у 11 учащихся (42,3%). Распределение близко к предыдущему, но чуть больше детей показали высокий результат в практической работе (42,3% против 38,4% по тесту Рея). Возможно, это связано с тем, что задание выполнялось после обсуждения модели и имело более «ручной» характер, что для некоторых детей компенсирует недостаток абстрактных пространственных представлений.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи между двумя переменными был применён коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Полученное значение: rs = 0,874. Критическое значение для выборки 26 человек (при уровне значимости 0,05) составляет около 0,39. Таким образом, можно заключить, что **с**вязь статистически значима, сильная и положительная. Чем выше у младшего школьника уровень развития представлений о форме и пространстве (по методике Рея), тем успешнее он выполняет практическое задание по изготовлению развёртки объёмной фигуры на уроке технологии. На основе этих результатов автором разработаны практические рекомендации для учителя начальных классов, направленные на формирование структурного видения развёртки, пропорций, углов и качества линий и в целом, формировании представлений о форме и пространстве. Например: включать в каждый урок «пространственную разминку» (2–3 мин): показ правой руки, рисование фигур в воздухе, мысленный поворот. Включать элементы пространственной разминки не только на уроках технологии, но и окружающего мира. Например, при изучении природных объектов (деревья, животные, облака, горы) предлагать детям руками показывать их примерный размер, форму, расположение в пространстве («покажи высоту березы», «Руками покажи, где находится луна относительно земли» (одна рука – земля, другая – луна сверху или сбоку)» и др.). Это закрепляет связь между образом и телесным ощущением пространства. Также можно координировать с математикой: повторять понятия «грань», «ребро», «прямой угол», «симметрия» и др.

Вывод. Результаты исследования убедительно демонстрируют, что представления о форме и пространстве у младших школьников существенно влияют на успешность выполнения практических заданий на уроках технологии. Обнаруженная сильная положительная корреляция (rs = 0,874) указывает на прямую связь между этими переменными. Примечательно, что 19,2% второклассников в исследуемой выборке имеют недостаточный уровень развития этих представлений, что коррелирует с их затруднениями при работе с развёрткой и выполнении других технологических операций. Полученные данные подчеркивают необходимость как регулярной диагностики, так и систематического формирования пространственных представлений у учащихся начальной школы. Предложенные методические рекомендации включают включение пространственных разминок в структуру уроков технологии, окружающего мира и математики, что обеспечивает комплексное развитие пространственного мышления без увеличения учебной нагрузки. Таким образом, исследование расширяет понимание о психолого-педагогических условиях, при которых целенаправленное

развитие представлений о форме и пространстве становится эффективным инструментом повышения результативности практической деятельности младших школьников.

Литература

1. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2121 «Педагогика и методика начального обучения» / ред. М.В. Гамезо, М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик. – Москва: Просвещение, 1984. – 256 с.
2. Кулагина, И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для среднего профессионального образования [Электронный ресурс] / И.Ю. Кулагина. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 291 с. – URL: https://urait.ru/bcode/585407 (дата обращения: 15.04.2026).
3. Салмина, Н.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника / Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова. – Москва: МГППУ, 2006. – 210 с.
4. Содержательно-методические особенности реализации преемственности формирования геометрических представлений детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.Г. Белякова, М.А. Родионов, Н.Н. Шарапова, Е.О. Силкина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2017. – № 3(43). – С. 142–153. – DOI 10.21685/2072-3024-2017-3-15.

The relationship between spatial representations and practical skills of primary school students in technology lessons

Evseev N.O.
student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: nestorevseev54@gmail.com

Sanina S.P.
PhD in Pedagogy
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4033-3913
e-mail: saninasp@mgppu.ru

Keywords: primary school student, spatial concepts, concepts of form, practical tasks, technology lessons

Динамика развития пространственных представлений у младших школьников в процессе изучения технологии (1–4 классы)

Зайцева С.С.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: zaytseva.stesha@yandex.ru

Санина С.П.
кандидат педагогических наук
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4033-3913
e-mail: saninasp@mgppu.ru

Ключевые слова: младший школьник, пространственные представления, уроки технологии, обучение технологии

Актуальность исследования динамики развития пространственных представлений у младших школьников обусловлена их ролью в общем когнитивном развитии ребенка. Пространственные представления лежат в основе формирования различных компетенций, необходимых как в учебной деятельности, так и в повседневной жизни. Эти представления играют ключевую роль в процессе обучения чтению, письму, математике, а также в усвоении знаний по окружающему миру, изобразительному искусству и технологии. Недостаточное развитие пространственных представлений приводит к характерным трудностям и ошибкам у младших школьников, среди которых наиболее распространенными являются: зеркальное написание букв и цифр; затруднения в различении правой и левой стороны; нарушение порядка построения элементов при письме; сложности в понимании карт, планов, схем и др. Важную роль в развитии пространственных представлений играют уроки технологии, поскольку данный предмет органично сочетает теоретическое знание с практической предметно-преобразовательной деятельностью. Именно на уроках технологии младший школьник впервые сталкивается с необходимостью самостоятельно создавать материальный продукт, опираясь на схему, рисунок или словесное описание, что требует активного задействования пространственного воображения, анализа формы, величины и взаимного положения объектов. Однако, несмотря на высокий потенциал учебного предмета «Технология», в реальной образовательной практике развитие пространственных представлений зачастую происходит стихийно,

что позволяет сформулировать исследовательский вопрос: каковы возрастная динамика и педагогические условия, способствующие наиболее эффективному формированию пространственных представлений у младших школьников в процессе изучения технологии, и почему при сходных учебных программах одни классы демонстрируют значимо более высокие результаты, чем другие?

В основе используемого подхода к решению проблемы лежат положения теории учебной деятельности и концепция построения учебного предмета Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, согласно которым целенаправленное формирование представлений у младших школьников должно опираться на содержательное обобщение, постановку учебных задач и моделирование существенных отношений.

Целью работы является выявление различий в уровне развития пространственных представлений младших школьников и определение связи этих различий с особенностями содержания уроков технологии. Научная новизна состоит в выявлении неравномерности возрастной динамики пространственных представлений младших школьников, эмпирическом подтверждении решающей роли деятельностного подхода и реализации принципа развивающего обучения в процессе обучения технологии в начальных классах, а также в сравнительном анализе образовательных программ с точки зрения их потенциала для развития пространственного мышления на уроках технологии. Методы исследования включали: 1) психолого-педагогическую диагностику с применением стандартизированных методик (тест пространственного мышления Якиманской – Зархина – Кадаяса для 1–2 классов; адаптированный тест «Perspective Taking/Spatial Orientation Test» М. Хегарти и методика «Определение наклона воды» Ж. Пиаже для 3–4 классов); 2) проведен анализ учебной программы с точки зрения её потенциала для развития пространственных представлений; 3) количественную и процентную обработку полученных данных с построением таблиц и графиков динамики. Выборку составили 136 младших школьников из двух московских школ – учащихся 1–4 классов.

На рисунках 1 и 2 представлены результаты исследования, проведенные в шклах 1 и 2.

В ходе исследования выявлено, что к четвертому классу наблюдается естественное снижение доли учащихся с низким уровнем пространственных представлений и постепенный рост среднего и высокого уровней. Однако один из обследованных третьих классов продемонстрировал результаты, превосходящие показатели четвертых классов другой школы: доля учащихся с высоким уровнем по обеим методикам достигла 23%, тогда как в остальных классах высокий уровень

не превышал 5–19% в зависимости от методики и параллели. При этом в третьем классе с более высокими результатами низкий уровень зафиксирован лишь у 50% школьников, в то время как в других третьих и четвертых классах он составлял от 52% до 90%. Полученные данные свидетельствуют о том, что положительная возрастная динамика пространственных представлений не является строго линейной и может быть значительно ускорена уже к третьему году обучения при условии целенаправленной реализации учителем деятельностного подхода и принципов развивающего обучения, в отличие от ситуаций, где развитие данных представлений происходит преимущественно стихийно.

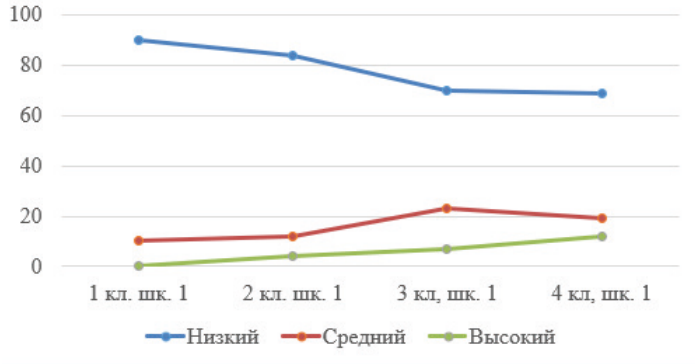


Рис. 1. Динамика пространственных представлений младших школьников школы 1

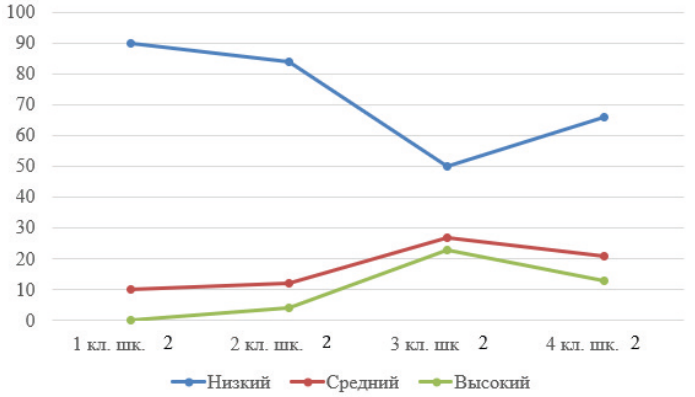


Рис. 2. Динамика пространственных представлений младших школьников школы 2

В рамках настоящего исследования был осуществлён анализ учебной программы по технологии, которая реализуется во всех участвовавших в исследовании классах. Проведённый анализ выявил наличие значительного потенциала данной программы для развития пространственных представлений у младших школьников: в её содержании присутствуют задания, направленные на чтение чертежей, построение изделия по чертежу, соотнесение плоской схемы с объёмной конструкцией. Вместе с тем в процессе беседы с педагогом, работающим в третьем классе, где диагностические показатели оказались выше по сравнению с другими классами, было установлено, что учитель применяет в своей работе задачный принцип обучения (то есть ученик погружается в суть дисциплины не через заучивание разрозненной информации, а через осмысление общих принципов построения этого предмета) и целенаправленно развивает у обучающихся действие планирования. Способность «видеть» результат до его воплощения напрямую связана с пространственным мышлением. Планируя собственные действия, ученик учится действовать не только по готовому шаблону, но и самостоятельно продумывать алгоритмы в своей деятельности.

Таким образом, проведённое исследование подтверждает, что пространственные представления являются важным компонентом развития младшего школьника, а их недостаточная сформированность ведёт к устойчивым трудностям в освоении базовых учебных навыков. Установлено, что уроки технологии обладают высоким потенциалом для целенаправленного развития пространственного мышления. Эмпирические данные, полученные на выборке из 136 учащихся, свидетельствуют о неравномерности возрастной динамики: наряду с естественным снижением доли детей с низким уровнем пространственных представлений от 1 к 4 классу, выявлены случаи значительного опережения нормативных показателей уже в третьем классе. Такое опережение связано с методической позицией учителя. В классе, продемонстрировавшем наиболее высокие результаты, педагог систематически реализовывал принципы развивающего обучения, в частности задачный принцип, создавал условия для развития у детей действия планирования, проводил совместный анализ чертежей с соотнесением плоской схемы с объёмной моделью, использовал критериальное оценивание и задания на конструирование по условиям. Полученные результаты могут быть использованы при разработке методических рекомендаций для учителей начальных классов.

Литература

1. Галямова Э.М. Методика преподавания технологии: учебник / Э.М. Галямова, В.В. Выгонов. – М.: Академия, 2013. – 184 с.
2. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 1–4 класс. (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Пособие

для учителя начальной школы. – М.: Вита-Пресс, 2004. – 281 с. – URL: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=6396 – Дата доступа: 14.04.2026.
3. Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 N 372 (ред. от 10.11.2025) «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования».
4. Технология: 1–4-е классы: методическое пособие к линии учебников системы «Школа России»/ Е.А. Лутцева, Т.П. Зуева. – Москва: Просвещение. 2023. – 192 с.
5. Троцкая Е.С. Конструирование методики диагностики пространственного мышления младших школьников / Психология и педагогика образования будущего: материалы международной конференции студентов, магистрантов и аспирантов / под. ред. Л.В. Байбородовой, Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – С. 208–212.

Dynamics of development of spatial representations in primary school students in the process of studying technology (grades 1–4)

Zaytseva S.S.
student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: Zaytseva.stesha@yandex.ru

Sanina S.P.,
PhD in Pedagogy,
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4033-3913
e-mail: saninasp@mgppu.ru

Keywords: primary school student, spatial representations, technology lessons, technology teaching

Структурные компоненты профессиональной позиции студента вуза

Кирпанева Д.П.
Аспирант кафедры
«Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова»
Научный руководитель: – ***Егоренко Т.А.***
доктор психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: dashuk.chugunova@gmail.com

Современная система высшего образования предъявляет новые требования к профессиональной подготовке студентов. В условиях нестабильности профессиональная позиция как динамическая система субъективного отношения личности к будущей деятельности приобретает определяющее значение для успешного перехода от учебы к самореализации.

Важность формирования профессиональной позиции у студентов обусловлена несколькими факторами. Во-первых, именно в студенческом возрасте происходит становление профессионального самосознания и формируются базовые ценностные ориентации. Во-вторых, профессиональная позиция выступает внутренним регулятором учебно-профессиональной активности. В-третьих, сформированная позиция обеспечивает психологическую готовность к самостоятельной деятельности и снижает риск профессиональной дезадаптации. В-четвертых, наличие устойчивой профессиональной позиции становится конкурентным преимуществом на рынке труда. В-пятых, профессиональная позиция является основой для непрерывного профессионального развития. Актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического обоснования структуры профессиональной позиции студентов вуза.

Исследованием проблемы формирования профессиональной позиции занимались отечественные (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, С.А. Дружилов, Л.А. Петровская) и зарубежныЕ (А. Адлер, Д. Сьюпер, А. Бандура, Э. Шейн, Л.М. Спенсер и С.М. Спенсер) ученые.

В период обучения в вузе студенты не просто получают знания, а по-настоящему осваивают будущую профессию. Этот процесс, как точно заметил В.Д. Шадриков, идёт через «распредмечивание и индивидуализацию нормативно одобренного способа деятельности» [8]. Иными словами, общие правила и стандарты профессии каждый пропускает через себя, наполняя их личным смыслом и опытом.

В зависимости от внешних условий и своих внутренних ресурсов, будущие специалисты развивают способности, усваивают новый опыт и постепенно формируют свою профессиональную позицию.

Этот путь можно рассматривать как обретение субъектности. Б.Д. Эльконин писал: «человек овладевает своим поведением, заново его порождая. Порождающий свое поведение человек становится его субъектом» [6]. То есть развитие происходит не через пассивное усвоение, а через активное, почти творческое воссоздание действий и норм. Каждая профессия предъявляет к человеку конкретные требования, и именно диалектическое противоречие между этими требованиями и текущими возможностями самого человека становится главной движущей силой, фактором его развития. Преодолевая этот разрыв, будущий специалист растёт. Эта идея, что человек является активным источником изменений, имеет глубокие корни. Субъектный подход, фундаментально обоснованный С.Л. Рубинштейном и развитый его последователями, исторически привёл к утверждению ключевого принципа самодеятельности субъекта. Согласно этому принципу, субъект это не просто исполнитель, а носитель собственной активности и «источник причинности бытия», что полностью меняет взгляд на процесс обучения и профессионального становления [7].

Впервые термин «позиция» введен в профессиональную терминологию австрийским врачом, психологом А. Адлером. «Позиция» (от лат. positio) – в широком смысле – устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках. В более узком – определенная точка зрения по вопросу, оценка явления, события, действия и поведение, обусловленное этим отношением, оценкой [5].

В общей психологии принято трактовать категорию «позиция» в контексте «жизненная позиция». Под ней понимают систему взглядов человека на жизнь и свое место в ней; совокупность основных ценностей личности, определяющих жизненные ориентиры [1]. В нашем исследовании позиция личности определяется как устойчивая система отношений личности к себе, к окружающему миру, к различным видам деятельности, проявляющуюся и реализующуюся в сознательной деятельности. Система имеет иерархическую систему, основанную на его субъектном опыте и связанную с внутренней активностью личности. Понимание «позиции» через отношения личности усиливает ее субъектный характер, так как отношения личности раскрывают не только объективную связь личности с ее окружением, а, прежде всего, ее субъективную позицию в этом окружении, что и составляет ядро личности. Субъектность – наиболее важная характеристика современного специалиста, так

как только позиция субъекта, активно участвующего в своем образовании и несущего ответственность за это образование, может обеспечить надежность профессионального роста и становления специалиста.

Разбирая эволюцию понятия «профессиональная позиция», можно обратиться к следующим исследователям. Е.А. Климов определил профессиональную позицию как динамику профессиональных интересов и предпочтений, подчеркивая ее процессуальный характер и связь с профессиональным самоопределением [4]. И.А. Зимняя расширила структуру, включив в нее цели профессиональной деятельности и профессиональную этику, что позволило рассматривать позицию не только как отношение, но и как регулятор поведения [3]. А.В. Хуторской добавил ценностно-смысловые ориентиры, акцентируя личностное измерение профессиональной позиции. Л.М. Митина в рамках концепции личностно-профессионального развития рассматривает профессиональную позицию как интегральную характеристику личности, включающую систему отношений к профессии, к себе как профессионалу и к профессиональной среде.

Если обратиться к зарубежным исследователям, то можно отметить, что Д. Сьюпер рассматривает профессиональную позицию в контексте реализации Я-концепции. Согласно его концепции профессионального развития, формирование профессиональной позиции проходит через ряд последовательных стадий: стадия «пробуждения» (4–14 лет), стадия «исследования» (15–24 года), на которой происходит предварительный профессиональный выбор и реализация Я-концепции, стадия «консолидации» (25–44 года), целью которой является нахождение устойчивой профессиональной позиции [10]. Э. Шейн выделяет систему карьерных «якорей»: ценностных ориентаций, которые направляют профессиональное развитие человека и определяют его профессиональную позицию [9].

Формирование профессиональной позиции в студенческом возрасте имеет свою специфику. Э.Ф. Зеер в периодизации профессионального развития выделяет этап профессиональной подготовки в вузе, на котором происходит формирование профессиональной направленности, освоение системы профессиональных знаний и умений, развитие профессионально важных качеств [2]. Именно на этом этапе закладываются основы профессиональной позиции. Л.Б. Шнейдер и Д.В. Лубовский рассматривают формирование профессиональной позиции через призму становления профессиональной идентичности студента. Внутренняя позиция студента как будущего профессионала включает: отношение к выбранной профессии, представления о себе как о профессионале, готовность к профессиональному развитию.

Таким образом, формирование профессиональной позиции студента вуза представляет собой многоэтапный процесс, включающий: развитие профессиональных интересов и предпочтений, формирование ценностно-смысловых ориентиров, развитие самоэффективности и определение карьерных ориентаций. Траектория этого процесса определяется как внешними факторами (образовательная среда вуза, требования профессии), так и внутренними условиями (субъектная активность студента, его мотивация и ценностные ориентации). Структура профессиональной позиции включает в себя три ключевых блока. Эти блоки: мотивационно-ценностный, нормативно-оценочный, развивающий. Они помогают увидеть процесс целостно. В основе всего лежит субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна. Если говорить простыми словами, его идея в том, что любые внешние требования или нормы не действуют на человека напрямую. Сначала они проходят через «внутренний фильтр», это наши ценности, опыт, установки, и только потом превращаются в реальные действия или изменения. Именно этот принцип «преломления внешнего через внутреннее» стал методологическим стержнем.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль. 299 с. // ДА Китова. – 1991.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2006. – 234 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология // Ростов-на-Дону: Феникс. – 1997. – Т. 476.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – 2007.
5. Лейбин В. Индивидуальная психология А. Адлера. – ЛитРес, 2021.
6. Медведев А.М., Жуланова И.В. Прототипы субъектного действия // Культурно-историческая психология. – 2010. – Т. 6. – № . 1. – С. 18–26.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание/Сергей Леонидович Рубинштейн //М.: Изд-во АН СССР. – 1957. – Т. 328.
8. Шадриков В. Психология деятельности человека. – ЛитРес, Институт психологии РАН, 2022.
9. Schein E.H. et al. Career anchors and job/role planning: The links between career pathing and career development. – 1990.
10. Super D.E. The psychology of careers; an introduction to vocational development. – 1957.

Особенности развития произвольности старших дошкольников

Клименко Э.В.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3723-0252
e-mail: klimenkoev@sch368.com

В детской психологии развитие произвольности рассматривается как центральная линия развития личности ребенка.

Д.А. Леонтьев справедливо отмечает, что психологические предпосылки превращения индивида в личность заключаются прежде всего в овладении своим поведением, в формировании внутренней саморегуляции деятельности, способной обеспечить постановку, преследование и реализацию субъектом целей, которые бы соответствовали не только сиюминутным потребностям, но и перспективной направленности жизни субъекта, а также интересам сохранения и развития социального целого, автономной частью которого он по-прежнему продолжает оставаться. [1]

Произвольность- осознанность собственного поведения, индивидуальное личностное отражение объективной реальности, формируемое через призму чувств, опыта и потребностей человека (ребенка). Зависит от сознания и воли субъекта, интерпретируется исходя из личного, а не общепринятого смысла.

Произвольное поведение включает в себя способность контролировать свои действия, эмоции, реакции, что является одним из ключевых аспектов развития высших психических функций, личности в целом.

Действия по сильному непосредственному побуждению, как правило, бывают неосознанными, а потому являются непроизвольными. В процессе развития личности происходит борьба между внутренними желаниями, актуальными потребностями и предлагаемыми внешними стимулами, мотивами. Только осознавая свое поведение, человек приобретает способность строить его произвольно. Осознанность необходима для любых волевых действий и элементарных произвольных движений.

Переход на этот высший для дошкольного возраста этап связан с развитием самосознания ребёнка, которое в контексте нашей проблемы можно понимать как осознание своих желаний (мотивов и целей) и средств их достижения. Главным условием такого осознания в старшем дошкольном возрасте является внеситуативно-личностное общение со взрослым по поводу конкретных действий ребёнка. В таком общении формируется временной план действий ребёнка: разрозненные

и фрагментарные действия связываются между собой и превращаются в осмысленные и значимые события. Собственное поведение выделяется в сознании ребёнка и становится предметом его деятельности. [2]

Исследование произвольного поведения дошкольников – важная область психологии и педагогики, которая позволяет глубже понять, как маленькие дети взаимодействуют с окружающим миром и как они развивают свои навыки внутренней саморегуляции.

В последние годы интерес к этой проблеме снизился, однако она попрежнему является актуальной. В дошкольном возрасте узнать начало проявлений воли и произвольности далеко не просто, поскольку развитых форм произвольного поведения у дошкольника наблюдать невозможно. Также стоит полагать, что эти развитые формы не появляются вдруг внезапно и не даются ребенку в готовом виде, а подготавливаются всем ходом его развития. Самостоятельной реальностью существования воли и произвольности является способность ребенка намеренно регулировать различные психические процессы и состояния, иметь способность к саморегуляции своего поведения, своих действий.

Предметом моего исследования стало изучение особенностей произвольного поведения современных старших дошкольников. Произвольное поведение играет важную роль в жизни детей. Оно позволит им регулировать свои эмоции: управлять своими чувствами, что поможет им в будущем лучше справляться с ситуациями, вызывающими стресс и тревогу; управлять вниманием: способностью сосредоточиться на задаче и игнорировать отвлекающие факторы, что является важным навыком для успешного обучения; сформировать личностные качества: высокий уровень саморегуляции проявляет такие качества, как настойчивость, ответственность и эмпатия.

Каждому ребенку я предлагала переложить из одного контейнера в другой несколько шариков от пинг-понга при помощи лопатки. Лопатка была слегка вогнута, поэтому ею можно было довольно легко «подцепить» шарик и перенести его в банку. Вместе с тем реализация этого действия требовала от ребенка целый ряд специфических движений (например, все время держать ручку вертикально, не давая шарику скатиться) и представляла для него серьезную задачу. Трогать шарики руками запрещалось. Награда за выполнение задания, была перед ребенком. (ваза с мармеладными конфетами). После чего ребенка оставляла одного; предварительно ребенку объясняла, если он не выполнит задание в соответствии с правилами, награды он не получит. Экспериментатор скрытно следил за поведением ребенка через отверстие в течение 10 мин. Предварительно вогнутую лопатку незаметно для ребенка подменяла идентичной, но слегка выпуклой лопаткой; это делало

выполнение задания практически невозможным, поскольку шарик скатывался с лопатки. По истечении 10 мин экспериментатор возвращался в комнату. Если ребенок «выполнил» задание, экспериментатор спрашивал его, переложил ли он лопаткой или рукой; при ответе «лопаткой» экспериментатор «верил» ребенку и давал ему обещанную награду. Если ребенок соблюдал моральные нормы (не выполнил задание), экспериментатор не поощрял его, успокаивал («в следующий раз получится») и отправлял в группу.

В первой серии эксперимента (рис. 1) исследовалось поведение 46 детей 6–7 лет при отсутствии прямого внешнего контроля. 18 детей из 46 соблюдали правила. 28 детей из 46 правила нарушили. Резюмируя, можно сказать, что 18 детей сознательно предпочитают соблюдение моральных норм награде, а 28 детей сознательно предпочитают награду выполнению моральных норм.

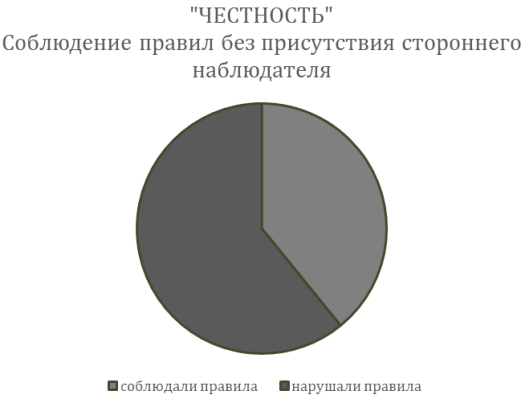


Рис. 1

Во второй серии эксперимента (рис. 2) исследовалось поведение 46 детей 6–7 лет в присутствии сверстника как наблюдателя и хранителя моральных норм. 16 детей из 46 соблюдали правила. 30 детей из 46 правила нарушили. Таким образом можно полагать, что введение прямого социального контроля со стороны сверстников не только не приводит к снижению числа нарушителей, а напротив даже стимулирует детей к этому нарушению, является более эффективным фактором для проявления детской хитрости, попытки привлечь наблюдателя на свою сторону и заставить его покрывать «преступление», быть соучастником этого, а соответственно переложить на наблюдающего часть своей вины.



Рис. 2

В третьей серии эксперимента (рис. 3) исследовалось поведение 46 детей 6–7 лет в присутствии взрослого. Из 46 испытуемых 5 несмотря на присутствие взрослого нарушают моральные нормы в ситуации «Честность». Можно полагать, что относительно высокие показатели соблюдения норм возможны только при введении прямого социального контроля со стороны взрослого.

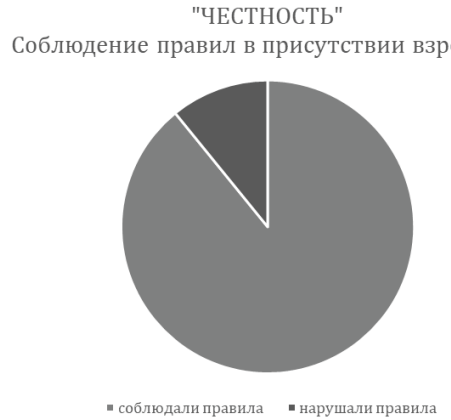


Рис. 3

Сравнение поведения детей и соблюдение ими правил и норм в экспериментальных ситуациях отличается от реального, в повседневной

жизни. Число детей, нарушающих нормы в построенных ситуациях, значительно превышает число нарушений, обычно наблюдаемых в реальной жизни. Можно полагать, что это следствие снятия прямого социального контроля, которое имело место в исследованной ситуации. И напротив, относительно высокий процент соблюдения норм, наблюдаемых в реальной жизни дошкольников, объясняется наличием прямого внешнего контроля, а также опасением ребенка перед последствиями нарушения, а не наличием подлинно нравственной мотивации.

Особенностью является то, что моральные нормы регулируют отношения ребенка лишь со взрослыми, почти не затрагивая сферу его взаимоотношений со сверстниками. Даже те нормы и правила, которые предназначены для регуляции отношений между детьми, соблюдаются ребенком лишь в присутствии взрослого и под его контролем. [3]

Исследование произвольного поведения дошкольников – это не только научная задача, но и важный шаг к созданию эффективных образовательных программ. Понимание того, как дети развивают навыки саморегуляции, позволит родителям, педагогам создать достойную поддерживающую среду, способствующую гармоничному развитию личности ребенка.

Литература

1. Леонтьев Д.А. Личность: Человек в мире и мир в человеке // Вопр. психол. 1988. С. 16.
2. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М, Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С. 166–220.
3. Субботский Е.В. Генезис личности: теория и эксперимент // Фундаментальная психология. М, Смысл, 2010. С. 127–175.

Преодоление социальной тревожности посредством сценической импровизации в юношеском возрасте

Куликова В.А.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kulikova-varvara@mail.ru

Кочетова Ю.А.
кандидат психологических наук, и.о. заведующей кафедрой «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой»
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Ключевые слова: социальная тревожность, юношеский возраст, сценическая импровизация, страх негативной оценки, социальное избегание и дистресс

Юношеский возраст традиционно рассматривается как сензитивный период для формирования социальной идентичности [1]. Именно в этом возрасте возрастает значимость оценки со стороны референтной группы, что при определенных условиях может становиться фактором развития устойчивой социальной тревожности [3].

Социальная тревожность, характеризующаяся страхом негативной оценки, высокими показателями социального избегания и дистресса, может существенно затруднять обучение и межличностное взаимодействие юношей и девушек [2]. В связи с этим актуальным является поиск эффективных психолого-педагогических инструментов, позволяющих снизить показатели социальной тревожности.

Одним из перспективных средств преодоления социальной тревожности выступает сценическая импровизация. Театрально-комедийный формат, в котором ошибки становятся частью творческого процесса, может способствовать снижению страха негативной оценки и преодолению ригидных поведенческих паттернов [4]. Поскольку данный метод воспринимается не как психологическое воздействие, а как игровая деятельность, он способен вызывать высокую мотивацию к участию, что особенно важно для преодоления избегающего поведения, характерного для социально тревожных лиц.

В последние годы в зарубежной психологии намечается интерес к использованию комедийной сценической импровизации как к потенциальному инструменту развития эмоциональных навыков и снижения

социальной тревожности. Однако, несмотря на перспективность данного направления, на сегодняшний день в научной литературе практически отсутствуют систематические исследования, посвященные импровизации как средству психолого-педагогической коррекции социальной тревожности в юношеском возрасте. В связи с этим, наше исследование обретает особенную актуальность.

Теоретико-методологическую основу исследования составят: периодизация психического развития Д.Б. Эльконина; психологические исследования юношеского возраста (Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, И.С. Кон); концепции социальной тревожности (И.В. Никитина, А.Б. Холмогорова, D.M. Clark, A. Wells, R.M. Rapee, R.G. Heimberg, B.R. Schlenker, M.R. Leary); теории сценической импровизации (А. Захарьин, Patricia Madson, Scott Sedita).

В исследовании примут участие юноши и девушки в возрасте 17–18 лет. Общая выборка констатирующего этапа эксперимента составит 80 человек. Для прохождения программы занятий будут сформированы контрольная и экспериментальная группы по 20 человек с наиболее выраженными показателями социальной тревожности. База исследования – общеобразовательные учреждения г. Москвы.

Таблица 1

Дизайн исследования

Этапы исследования	**Деятельность участников исследования**	
Констатирующий этап	Прохождение методик исследования (n=80)	
Формирование экспериментальной и контрольной группы		
	Экспериментальная группа (n=20)	Контрольная группа (n=20)
Формирующий этап	Прохождение 12 еженедельных занятий по сценической импровизации	Отсутствует
Контрольный этап	Повторное прохождение методик исследования	

При проведении исследования будут использованы следующие методики: Шкала социальной тревожности Либовица (Liebowitz Social Anxiety Scale, LSAS) в адаптации И.В. Григорьевой и С.Н. Ениколопова (2016); Краткая шкала страха негативной оценки (Brief Fear of Negative Evaluation Scale, BFNE) в адаптации И.В. Григорьевой и С.Н. Ениколопова (2016); Шкала социального избегания и дистресса (Social Avoidance and Distress Scale, SADS) в адаптации В.В. Красновой; авторская анкета «Субъективная оценка переживания социальной тревожности до и после прохождения программы тренинга по сценической импровизации».

Программа занятий по сценической импровизации включит в себя 12 еженедельных занятий продолжительностью 3–4 часа. Содержание будет построено по принципу поэтапного усвоения основ сценической импровизации (темы: «Юмор», «Персонажи», «Построение истории» и др.), а также непосредственное построение импровизационных сцен в различных комедийно-игровых форматах.

Для выявления значимости изменений в показателях социальной тревожности до и после прохождения программы занятий мы будем использовать Т-критерий Вилкоксона.

Предполагается, что занятия сценической импровизацией будут способствовать снижению уровня социальной тревожности, страха негативной оценки, а также социального избегания и дистресса в юношеском возрасте.

На основе результатов исследования будет разработана и апробирована структурированная программа занятий по сценической импровизации, способствующая снижению уровня социальной тревожности в юношеском возрасте, которая может быть внедрена в работу педагогов-психологов старшей школы, колледжей, вузов, психологических центров и др., работающих с данной возрастной группой.

Финансирование. Исследование не имеет финансовой поддержки.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в подготовке исследования научного руководителя проекта Ю.А. Кочетову.

Литература

1. Кон И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). Учеб, пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
2. Краснова В.В., Холмогорова А.Б. Социальная тревожность и ее связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса и качеством интерперсональных отношений у студентов // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 49–58.
3. Никитина И.В., Холмогорова А.Б. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 1, 2 // Социальная и клиническая психиатрия. – 2011. – № 1.
4. Madson P.R. Improv Wisdom: Don't prepare, just show up / P.R. Madson. – 1st ed. – New York: ECCO, 2005. – 160 p.

Overcoming social anxiety through stage improvisation in adolescence

Kulikova V.A.
student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: kulikova-varvara@mail.ru

Kochetova Yu.A.
PhD in Psychology, Acting Head of the Department of Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Keywords: social anxiety, adolescence, stage improvisation, fear of negative evaluation, social avoidance, and distress

Профессионально-личностная готовность дефектологов к работе в приграничных регионах России

Ларикова Э.Н.
аспирант
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина)
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-5750-3824
e-mail: larikova01@yandex.ru

Сорокоумова С.Н.
доктор психологических наук, профессор; член-корреспондент Российской академии образования; главный научный сотрудник Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний»; федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8339-6597
e-mail: 4013@bk.ru

Ключевые слова: профессионально-личностная готовность, будущие дефектологи, работа в приграничных регионах, структура личностной готовности к работе

Сегодня на новых и приграничных территориях работа специалистов дефектологического профиля особо важна и необходима. Однако существующая сеть дефектологических кадров в настоящее время крайне недостаточна, наблюдается дефицит логопедов, олигофренопедагогов и специальных психологов. Потребность в специалистах дефектологического профиля так же усугубляется уникальностью контингента. Дети и взрослые в этих регионах имеют не только врожденные или ранее приобретенные нарушения, но и психогенные травмы, вызванные боевыми действиями. Работа в приграничье и новых регионах сопряжена также с повышенным уровнем тревожности и нервно-психического напряжения для самих специалистов. В связи с этим текущая потребность заключается не просто в дефектологах, а в кадрах, владеющих адаптивными копинг-стратегиями, эмоциональной устойчивостью и готовностью к работе в экстремальных условиях. Эти важные для работы в новых регионах компетенции специалистов дефектологического профиля формируют его личностную готовность к профессиональной деятельности в этих регионах.

А отсутствие целостных моделей и технологий формирования личностной готовности дефектологов к работе в сложных условиях новых территорий становится сегодня научной проблематикой.

Целью нашего исследования является изучение содержания и путей развития личностной готовности у студентов-дефектологов к будущей профессиональной деятельности в новых рагионах РФ.

Предметом изучения становится психологическая структура личностной готовности, ее критерии и уровни развития у будущих дефектологов к профессиональной деятельности в новых регионах РФ.

Основная гипотеза исследования заключается в том, что психологическая готовность будущих дефектологов к профессиональной деятельности в новых регионах РФ является сложным профессионально-личностным образованием, включающим в себя как важные общеличностные образования, так и специфические профессионально-значимые качества, среди которых наиболее существенным, на наш взгляд, является стрессоустойчивость.

Исследование базируется на синтезе культурно-исторической теории Л.С. Выготского, [1] теории деятельности А.Н. Леонтьева [2] и теории персонализации А.В. Петровского [3], что позволяет рассматривать профессионально-личностную готовность как результат присвоения культурного опыта будущими дефектологами через деятельность и референтную для них группу. Ключевыми подходами в исследовании выступают системогенетический подход, [5] отражающий интеграцию способностей и качеств личности студента-дефектолога, и концепция отношений В.Н. Мясищева, определяющая личность студента через систему его избирательных отношений к миру и к будущей профессии. [4]

В психологической структуре профессионально-личностной готовности мы выделяем четыре компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. В период обучения в вузе личностные структуры студентов-дефектологов претерпевают изменения, связанные с постепенным проникновением в сущность будущей профессиональной деятельности. Так в мотивационной сфере, на наш взгляд, личностные изменения становятся наиболее значимые и происходят от общепознавательных мотивов к учебно-профессиональным, а затем и к истинно профессиональным мотивам. Изменения в когнитивной сфере предполагают на знаниевом и деятельностном уровнях овладение будущими дефектологами системой специфических, вначале учебных, а потом учебно-профессиональных действий. И, наконец, в регулирующей сфере развивается профессиональная саморегуляция, самоотношение и стрессоустойчивость будущих учителей-дефектологов.

Нами проведено исследование, где диагностический комплекс включал методики Мильмана, Орлова, Резапкиной, Баднера, опросник ПТЖС, шкалу эмпатии Юсупова и опросник рефлексивности Карпова. Выборка составила 348 студентов-второкурсников дефектологических направлений. Критериями личностной готовности студентов к будущей работе в новых и приграничных регионах России стали уровни развития компонентов ее психологической структуры.

По результатам исследования мы видим, что развитие учебно-профессиональной мотивации у студентов-второкурсников дефектологического профиля находится в большей степени на среднем уровне (72% респондентов), высокий и низкий уровни развития учебно-профессиональной мотивации имеют одинаковый процент респондентов равный 14%. По результатам изучения мотивации, направленной на достижение успеха будущими дефектологами, 6% студентов составили группу риска с низкой мотивацией к успеху.

Полученные результаты изучения когнитивного компонента готовности рисуют портрет будущего специалиста-дефектолога с преобладающей наглядно-образной и предметно-действенной ориентацией мышления, с развитой креативностью и хорошим словесно-логическим аппаратом, а также с высокой толерантностью к неопределенности, то есть готовностью работать в условиях нехватки информации.

По результатам изучения операционно-деятельностного компонента профессионально-личностной готовности студенты продемонстрировали зрелый профиль совладающего поведения с преобладанием активных проблемно-ориентированных копинг-стратегий, а эмпатия у большинства студентов находится в пределах нормы.

Наиболее тревожный результат – это полное отсутствие студентов с высоким уровнем рефлексивности, преобладает средний уровень ее развития, что характерно для шаблонного анализа своей деятельности, и низкий уровень, то есть отсутствие потребности у будущих дефектологов в самоанализе. Учитывая общий концепт, цель и задачи нашего исследования, мы определяем регулирующую сферу профессионально-личностной структуры у будущих дефектологов, как одну из главных и смыслообразующих сфер для работы в новых регионах.

Формирование регулирующей сферы (рефлексивно-оценочного компонента личностной готовности) и под ее влиянием формирование мотивационной (мотивационно-ценностного компонента) и когнитивной сфер (когнитивного и операционно-деятельностного компонентов) предполагает несколько этапов.

Первый этап направлен на формирование глубокого социально-психологического изучение студентами условий жизни и деятельности

населения, живущего в прифронтовых территориях и перспективу их развития.

На втором этапе формирующего эксперимента, когда у будущих дефектологов возникает учебно-профессиональная мотивация, необходимо смещение акцента с формального выполнения обязанностей на личностный смысл через волонтерскую деятельность и создание ситуаций успеха при взаимодействии с людьми, имеющими ограничения в здоровье, а также вовлечение студентов-дефектологов в профессиональное сообщество. Параллельно в процессе специальных занятий на элективных курсах студенты овладевают системой учебно-профессиональных действий, составляющих вместе с новой мотивацией основу профессионально-личностной готовности к работе в новых регионах.

Завершающим этапом формирующего эксперимента будет являться практика на последнем курсе, позволяющая студентам оценивать свои возможности в будущей профессии, и конкретизировать профессиональные планы после окончания вуза.

Литература

1. Бирич И.А. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского в свете психологии развития личности: антропологические горизонты // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2016. № 4 (20). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-istoricheskaya-kontseptsiya-l-s-vygotskogo-v-svete-psihologii-razvitiya-lichnosti-antropologicheskie-gorizonty (дата обращения: 05.04.2026).
2. Леонтьев А.Н. Деятельность и сознание // Вопросы философии. 1972. № 12, С. 112.
3. Семенов И.Н. Персонология жизнетворчества А.В. Петровского и развитие истории и теории общей и социальной психологии и педагогики (к 90-летию со дня рождения) // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2014. – № 6. – С. 10–48.
4. Теория личности В.Н. Мясищева / К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Славская, Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева // Мир образования – образование в мире. – 2018. – № 4(72). – С. 58–66. – EDN SCTBRG].
5. Шадриков В.Д. Вопросы психологической теории способностей // Психология. Журнал ВШЭ. 2010. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-psihologicheskoy-teorii-sposobnostey (дата обращения: 05.04.2026).

Professional and personal readiness of speech therapists for work in border regions of Russia

E.N. Larikova
Postgraduate Student
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (K. Minin NSPU)
Nizhny Novgorod, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-5750-3824
e-mail: larikova01@yandex.ru

S.N. Sorokoumova
Doctor of Psychology, Professor
Corresponding Member of the Russian
Academy of Education Chief Researcher Federal State Institution
"Research Institute of the Federal Punishment Service
"Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
"Moscow Aviation Institute (National Research University)"
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8339-6597
e-mail: 4013@bk.ru

Keywords: professional and personal readiness, future defectologists, work in border regions, structure of personal readiness for work

Особенности учебной мотивации обучающихся 5-х классов с разным уровнем тревожности

Лукашина Я.Р.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1843-7139
e-mail: lukashina.yana185@gmail.com

Семилетова А.Н.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова»
факультета «Психология образования»
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-8555-3155
e-mail: semiletovaan@mgppu.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования связи тревожности (школьной, ситуативной, личностной) с учебной мотивацией у 204 пятиклассников. Установлено, что все виды тревожности положительно связаны с эмоциональными мотивами и мотивами одобрения, тогда как ситуативная тревожность отрицательно связана с мотивами саморазвития и достижения успеха. Выявлены значимые гендерные различия (девочки более тревожны), что обосновывает необходимость дифференцированного психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: учебная мотивация, мотивационная сфера, тревожность, школьная тревожность, факторы тревожности, подростковый возраст

Введение. Переход обучающихся из начальной школы в основную может являться одним из наиболее сложных этапов школьного детства. Этот период характеризуется кардинальным изменением образовательной среды: увеличивается количество учебных предметов, появляются новые педагоги с разными требованиями и стилями преподавания, меняется система оценивания и контроля, часто трансформируется классный коллектив. Указанные изменения создают повышенную эмоциональную нагрузку на психику младшего подростка, что может провоцировать рост тревожности.

Проблема связи тревожности и учебной мотивации традиционно находится в центре внимания педагогической психологии (Л.И. Божович, А.К. Маркова, А.М. Прихожан и т.д.). Однако в современной образовательной ситуации, характеризующейся изменением учебных нагрузок

и цифровизацией обучения, требуется переосмысление полученных ранее данных применительно к обучающимся 5-х классов, проходящим сложный этап адаптации к средней школе.

Цель исследования: изучить особенности учебной мотивации у обучающихся 5-х классов с разным уровнем тревожности.

Гипотеза исследования: особенности учебной мотивации обучающихся 5-х классов различаются в зависимости от уровня их тревожности.

Частные гипотезы:

1) существуют различия между мальчиками и девочками 5-х классов по уровню школьной, ситуативной и личностной тревожности.

Выборка. Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБОУ города Москвы «Школа № 962». В нём приняли участие 204 обучающихся 5-х классов в возрасте от 10 до 12 лет. Из них 96 девочек и 108 мальчиков.

Используемые методики:

1. Опросник «Учебная мотивация» (Г.А. Карпова).
2. Тест диагностики уровня школьной тревожности Филлипса.
3. Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина.

Результаты исследования.

Общая характеристика тревожности и учебной мотивации в выборке. Анализ результатов показал, что по методике Филлипса (рис. 1) нормативный уровень школьной тревожности выявлен у 73,5% испытуемых (150 человек). Повышенный уровень диагностирован у 39 человек (19,1%), высокий – у 15 человек (7,4%). При этом обращает на себя внимание выраженная гендерная асимметрия: среди девочек отклонения от нормы (повышенный и высокий уровни) встречаются в 2,1 раза чаще, чем среди мальчиков (36,5% против 17,6%).



Рис. 1 Уровни общей школьной тревожности

По методике Спилбергера–Ханина (рис. 2) высокий уровень личностной тревожности зафиксирован у 58,3% девочек и 33,3% мальчиков. Высокий уровень ситуативной тревожности выявлен у 31,2% девочек и 12,1% мальчиков. Таким образом, девочки в исследуемой выборке являются группой повышенного риска по всем видам тревожности.

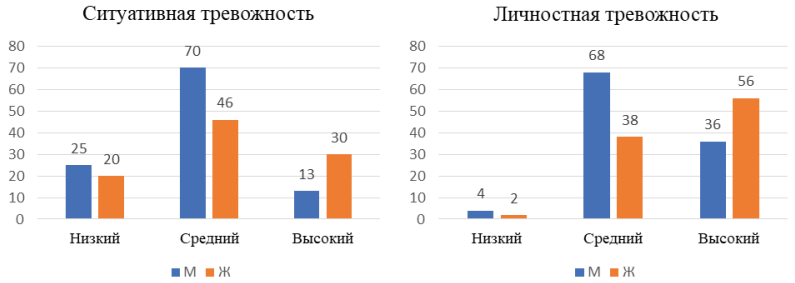


Рис. 2 Показатели по шкалам личностной и ситуативной тревожности

Что касается учебной мотивации (Таблица 1), наиболее выраженными у пятиклассников оказались мотивы достижения успеха (61–80% у 36,8% выборки) и мотивы саморазвития (аналогичный диапазон у 30,9% обучающихся). Наименее выраженными являются эмоциональные мотивы: в диапазоне 0–40% оказались 56,5% мальчиков и 42,7% девочек. Это свидетельствует о дефиците положительных эмоциональных переживаний, связанных со школой.

Таблица 1

Результаты опросника «Учебная мотивация» Г.А. Карповой

Мотивы	Пол	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%
Познавательные	М	4	23	43	30	8
	Ж	3	18	47	26	2
Коммуникативные	М	6	18	39	33	12
	Ж	5	13	40	27	11
Эмоциональные	М	14	47	24	12	2
	Ж	10	31	33	18	4
Мотивы саморазвития	М	5	21	34	34	14
	Ж	4	19	35	29	9
Позиция школьника	М	6	31	30	28	13
	Ж	12	22	37	19	6

Мотивы	Пол	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%
Мотивы достижения успеха	М	6	6	27	38	16
	Ж	6	15	32	37	6
Мотивы одобрения	М	7	26	36	30	9
	Ж	4	18	39	27	8

Корреляционный анализ связи тревожности и учебной мотивации. Корреляционный анализ Спирмена выявил дифференцированный характер связей между изучаемыми переменными. Основной результат представлен в таблице 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа (ρ-Спирмена) показателей тревожности и учебной мотивации

		Общий уровень школьной тревожности	Познавательные мотивы	Коммуникативные мотивы	Эмоциональные мотивы	Мотивы саморазвития	Позиция школьника	Мотивы достижения успеха	Мотивы одобрения
Общий уровень школьной тревожности	Коэффициент корреляции	1,000	,107	,037	,237**	,054	,026	-,045	,149*
	знач. (двусторонняя)	.	,129	,600	<,001	,445	,707	,527	,034
	N	204	204	204	204	204	204	204	204

**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

		Уровень ситуативной тревожности	Познавательные мотивы	Коммуникативные мотивы	Эмоциональные мотивы	Мотивы саморазвития	Позиция школьника	Мотивы достижения успеха	Мотивы одобрения
Уровень ситуативной тревожности	Коэффициент корреляции	1,000	-,061	-,123	,221**	-,164*	-,099	-,195**	,184**
	знач. (двусторонняя)	.	,389	,080	,001	,019	,158	,005	,009
	N	204	204	204	204	204	204	204	204

**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

		Уровень личностной тревожности	Познавательные мотивы	Коммуникативные мотивы	Эмоциональные мотивы	Мотивы саморазвития	Позиция школьника	Мотивы достижения успеха	Мотивы одобрения
Уровень личностной тревожности	Коэффициент корреляции	1,000	,015	,001	,304**	-,113	-,086	-,082	,291**
	знач. (двусторонняя)	.	,826	,988	<,001	,107	,220	,244	<,001
	N	204	204	204	204	204	204	204	204

**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Из таблицы видно, что все три вида тревожности положительно связаны с эмоциональными мотивами и мотивами одобрения. Это означает, что чем выше тревожность у пятиклассника, тем в большей степени его учебная деятельность определяется эмоциональными переживаниями (страхами, беспокойством, напряжением) и потребностью в одобрении со стороны учителей и родителей.

В то же время ситуативная тревожность обнаруживает отрицательные связи с мотивами саморазвития и достижения успеха. Иными словами, пятиклассники, испытывающие острое состояние тревоги в конкретный момент, в меньшей степени стремятся к самообразованию, личностному росту и высоким учебным результатам.

Особого внимания заслуживает тот факт, что познавательные мотивы и коммуникативные мотивы не обнаружили значимых корреляций ни с одним из видов тревожности. Это важный результат,

показывающий, что тревожность не разрушает базовый интерес к знаниям и потребность в общении – она воздействует на другие, аффективно-оценочные механизмы регуляции учебной деятельности.

Гендерные различия в уровне тревожности. Для проверки второй частной гипотезы использовался U-критерий Манна–Уитни. Результаты однозначно свидетельствуют о наличии статистически значимых гендерных различий по всем трём видам тревожности (Таблица 3).

Статистические критерии[a]

	Общий уровень школьной тревожности	Уровень ситуативной тревожности	Уровень личностной тревожности
U Манна-Уитни	4240,000	4313,000	3880,000
W Уилкоксона	10126,000	10199,000	9766,000
Z	-2,804	-2,320	-3,536
Асимп. знач. (двусторонняя)	,005	,020	<,001

a. Группирующая переменная: Пол

Ранги

	Пол	N	Средний ранг	Сумма рангов
Общий уровень школьной тревожности	мальчики	108	93,76	10126,00
	девочки	96	112,33	10784,00
	Всего	204		
Уровень ситуативной тревожности	мальчики	108	94,44	10199,00
	девочки	96	111,57	10711,00
	Всего	204		
Уровень личностной тревожности	мальчики	108	90,43	9766,00
	девочки	96	116,08	11144,00
	Всего	204		

Таблица 3

Ранги и статистические критерии выявления различий между мальчиками и девочками по уровням тревожности

По шкале «Общий уровень школьной тревожности» средний ранг мальчиков составил 93,76, девочек – 112,33 ($U = 4240$, $p = 0,005$). По шкале «Уровень ситуативной тревожности» средний ранг мальчиков – 94,44, девочек – 111,57 ($U = 4313$, $p = 0,020$). Наиболее выраженные различия выявлены по шкале «Уровень личностной тревожности»: средний ранг мальчиков – 90,43, девочек – 116,08 ($U = 3880$, $p < 0,001$). Таким образом, девочки-пятиклассницы характеризуются достоверно более высокими уровнями тревожности по сравнению с мальчиками.

Полученные данные подтверждают гипотезу частично: связь тревожности и учебной мотивации существует, но носит избирательный характер.

Тревожность положительно связана с эмоциональными мотивами и мотивами одобрения, не влияя на познавательные и коммуникативные мотивы. Ситуативная тревожность дополнительно снижает мотивы саморазвития и достижения успеха, тогда как устойчивые виды тревожности этого эффекта не дают.

Гендерные различия устойчивы: девочки значимо превосходят мальчиков по всем видам тревожности.

Таким образом, высокотревожные пятиклассники сохраняют познавательный интерес, но их учебная деятельность становится чрезмерно зависимой от эмоций и внешней оценки, а в острых стрессовых ситуациях снижается ориентация на долгосрочные цели.

Литература

1. Карпова, Г.А. Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников [Текст] / Г.А. Карпова. – Екатеринбург: УГПУ, 1996. – 213 с.
2. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
3. Рогов, Е.И. Практическая психология. Работа с детьми разного возраста: практическое пособие [Электронный ресурс] / Е.И. Рогов. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 417 с. – (Высшее образование). – ISBN 978–5–534–19712–9. // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/582573 (дата обращения: 08.04.2026).
4. Эльконин, Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Электронный ресурс] / Эльконин Д.Б. // Вестник практической психологии образования. – 2012. – 9(4). – С. 73–75. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Elkonin (дата обращения: 08.04.2026)

Features of educational motivation of 5th grade students with different levels of anxiety

Lukashina Y.R.
Magister,
Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1843-7139
e-mail: lukashina.yana185@gmail.com

Semiletova A.N.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, V.A. Guruzhapov Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Psychology
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-8555-3155
e-mail: semiletovaan@mgppu.ru

Abstract. This article presents the results of an empirical study examining the relationship between anxiety (school, situational, and personal) and academic motivation in 204 fifth-graders. It was found that all types of anxiety are positively associated with emotional and approval-seeking motives, while situational anxiety is negatively associated with self-improvement and success-seeking motives. Significant gender differences were identified (girls are more anxious), which supports the need for differentiated psychological and pedagogical support.

Keywords: educational motivation, motivational sphere, anxiety, school anxiety, anxiety factors, adolescence

Психологический анализ жизненного пути осужденных мужчин, впервые отбывающих наказание

Малышкина Е.С.
Магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: katyangens@yandex.ru

Емельянова И.В.
Старший преподаватель
ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3006-1598
e-mail: emerina@mail.ru

Ключевые слова: психологический анализ, жизненный путь, осужденные мужчины, впервые отбывающие наказание

Понимание уникального «криминогенного пути» каждого осужденного – это «ключ» к его исправлению. Нельзя эффективно работать с последствиями преступного поведения, игнорируя его корни. Выявление точных травм и негативных сценариев позволяет: сменить фокус на исцеление и переобучение личности, разработать индивидуальную программу психологической коррекции, направленную именно на проработку тех травм и искажений моделей мышления, которые привели человека в места лишения свободы; снизить риск рецидива, так как человек получает инструменты для решения внутренних конфликтов легальными способами, а не просто находится в тревожном состоянии, боясь попасть вновь в колонию.

Имеются исследования, часто констатирующие общие социальные факторы риска (бедность, низкое образование, маргинальное окружение), например, Антонян Ю.М., Эминов В.Е. Личность преступника, 2019.

Наше исследование направлено на то, чтобы понять, как эти внешние факторы активируются во внутреннем мире человека, формируя его выборы и поступки. Мы предполагаем показать переход от статистики к глубинной психологической логике формирования девиантной личности.

Изучение жизненного пути, это не просто сбор биографических данных, это поиск конкретного случая и «слабых звеньев» в становлении личности, при воздействии на которую терапией, образованием и восстановлением социальных связей, можно разорвать порочный круг «травма – девиация – преступление» и способствовать реальной ресоциализации осужденного, предотвращая его возврат в криминальную среду.

Теоретико – методологическую основу нашего исследования составляют: теория жизненных сценариев (Э. Берн) – влияние родительских программ на бессознательный план жизни; психосоциальные стадии развития (Э. Эриксон) с акцентом на кризисы идентичности; концепция травматического развития и его последствий (Пьер Жане, Е.С. Калмыкова, Е.А. Миско, Н.В. Тарабрина); фундаментальная теория личности преступника (Ю.М. Антонян, В.Е. Эминов).

В исследовании будут принимать участие 100 впервые осужденных мужчин в возрасте 20–40 лет, находящиеся в исправительной колонии строго режима для впервые отбывающих наказание (г. Красноярск).

При проведении эмпирического исследования будут использованы следующие методики: пятифакторный личностный опросник для МКБ-11 (FFiCD) в русскоязычной адаптации Самылкин Д.В. для выявления личностной предиспозиции к девиантному поведению (диссоциальность, расторможенность, негативная аффективность). Для выявления когнитивных искажений, опосредующие переход от негативного жизненного опыта к преступному поведению будем использовать шкалу дисфункциональных отношений (DAS) Вайссмана А.Н.. Для первичного разделения выборки на группы по степени травматизации, можно будет использовать краткий опросник оценки негативного детского опыта (ACE-10) в русскоязычной адаптации (Герасимчук Е.С.). Чтобы дать ретроспективную оценку детскому травматическому опыту, будем использовать международный опросник неблагоприятного детского опыта (ACE-IQ). Предполагается выявить и изучить, опосредственную связь между детским травматическим опытом, дезадаптивными чертами личности, когнитивными искажениями, посттравматическими симптомами и дефицитом самонаправления у мужчин, впервые отбывающих наказание, перейдя от простой констатации социально-демографических факторов к глубинному психологическому объяснению генезиса криминального поведения.

Исследование раскрывает целостный психологический анализ жизненного пути впервые осужденных мужчин, предлагая новый методологический подход, который смещает фокус с констатации внешних факторов риска на реконструкцию внутренней логики и смысловых механизмов формирования криминального сценария.

Практическая значимость исследования заключается в создании научно-обоснованного инструментария для перехода от формального к индивидуальному и причинно-ориентированному подходу в работе с впервые осужденными мужчинами. Результаты исследования могут быть непосредственно внедрены в деятельность психологических служб ФСИН в виде: методического руководства по проведению

психобиографической диагностики, позволяющей выявлять ключевые деформации жизненного сценария, а не только актуальные поведенческие проблемы; алгоритма разработки индивидуальных коррекционных программ, мишенью которых становятся не симптомы, а их психологические истоки, выявленные в биографии; типологии для дифференциации осужденных при распределении по психокоррекционным группам и воспитательным программам, что повысит адресность и эффективность пенитенциарного воздействия.

Внедрение данной модели в практику позволит сместить акцент с пассивного отбывания наказания на активную реконструкцию личности, направленную на разрыв криминогенного сценария, что является ключевым условием для снижения рецидива и успешной ресоциализации.

Литература

1. Антонян Ю.М. Эминов В.Е., Личность преступника. Криминолого-психологическое исследование, Москва, 2010.
2. Козлов В.В., Пузырев А.В., Психология жизненных сценариев, 2023
3. Колесникова Н.Е., Цветкова Н.А. Пенитенциарная психология: социально-психологический подход к ресоциализации осужденных мужчин, 2026.
4. Эрик Берн, Что вы говорите после того, как сказали Привет или Психология человеческой судьбы», 2004.
5. Эрик Эриксон, Идентичность и цикл жизни, Питер (серия «Мастера психологии»), 2025.

Psychological analysis of the life course of male convicts serving their first sentence

Malyshkina E.S.
Master's student
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)
Moscow, Russian Federation

Emelyanova I.V.
Teacher
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3006-1598
e-mail: emerina@mail.ru

Психолого-педагогическая проблема танцевального творчества дошкольников: вопросы теории

Наумова И.К.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ari94@rambler.ru

Горшкова Е.В.
кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8516-6573
e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Ключевые слова: танцевальное творчество дошкольников, танец, творчество, язык движений

Теоретическое исследование проблемы танцевального творчества дошкольников целесообразно и актуально по ряду причин: возрастает запрос современного общества на развитие творческого потенциала личности, которое следует начинать как можно раньше, с детского сада; согласно современным отечественным и зарубежным исследованиям [2; 3; 5], широко признается значимость танца и танцевального творчества ребенка 3–7 лет для развития как самой деятельности [3], так и различных личностных качеств, способствующих свободе самовыражения [5], коммуникации со сверстниками, повышению мотивации к учению [2]; подчеркивается важность танцевального образования детей, танец рассматривается как средство не только эстетического развития, но и психотерапевтического воздействия; активизируется поиск «эффективных стратегий» (подражание, обогащение воображения, игровые приемы), однако не анализируется природа танцевальной выразительности [2], что могло бы оптимизировать такой поиск. Особо важно подчеркнуть, что детскому продуктивному воображению присуща двигательная природа, поэтому наиболее оптимальны для его развития те виды деятельности, где дети воплощают образы при посредстве собственного тела (Л.С. Выготский [1]), и благоприятные условия для этого создаются в игре – «корне» детского творчества и ведущей деятельности дошкольного детства. Наиболее близка к игре драматизация [1], особенности которой (артистичное исполнение ролей персонажей, сюжет, построенный по принципу драматического развития) с успехом можно применить к детскому танцу, где движения являются главным средством воплощения образного содержания [3]. Однако такую

возможность большинство технологий развития танцевального творчества обходит стороной, уделяя внимание двигательному самовыражению детей под музыку.

Таким образом, анализ современных подходов к развитию детского танцевального творчества [2; 3] выявляет ряд противоречий, главное из которых указывает на недостаточно разработанные теоретические основания как для различных педагогических практик, так и для выявления особенностей творчества в танце детей 3–7 лет с помощью диагностики.

Среди отечественных подходов к развитию творчества дошкольников в танце выделяются три: 1) традиционный, основы которого разработаны Н.А. Ветлугиной и продолжается на современном этапе О.П. Радыновой, 2) метод «Музыкальное движение» (С.Д. Руднева, Э.М. Фиш), 3) авторский подход (Е.В. Горшкова). [3]

Согласно ***традиционному*** подходу, который с начала его создания и до сих пор рассматривался в рамках музыкального воспитания дошкольников (по разделу «Музыкально-ритмические движения»), творчество в танце понимается как способность детей комбинировать знакомые элементы танца, передавать через них свое отношение к музыке и создавать простые движения. При этом акцент в обучении делается на освоении техники воспроизведения движений, которая почти синонимична выразительности исполнения. Современные авторы (О.П. Радынова, Л.Н. Комиссарова и др.) признают образность танца, которая всецело определяется особенностями музыкального образа. При этом не раскрывается специфика детского танцевального творчества; отталкиваясь от исследований, проведенных в рамках других подходов, представители традиционного подхода упоминают отдельные танцевальные движения, называя их «азбукой» танца, но не объясняют ни их смысла, ни того, как их можно использовать в творческом танце. Отдельные элементы исполнительской выразительности возможны в образных плясках (воспроизведении образов отдельных персонажей), но они всецело зависят от индивидуальных артистических способностей детей, а не от методики обучения. Сам танец понимается как часть музыкально-ритмического воспитания, где основное внимание уделяется точному соотнесению движений с характером, темпом и динамикой музыки. Детский танец рассматривается, прежде всего, как средство активно-двигательного восприятия музыки, а исполнение разученных плясок и импровизация под музыку проходит в рамках музыкальных занятий, традиционных для детского сада. [3]

Этот подход в современной практике дошкольного образования реализуется большинством программ, в том числе – широко распространенной программой «От рождения до школы» (под ред. Н.Е. Вераксы),

в которой раздел музыкального воспитания написан М.Б. Зацепиной и Г.Е. Жуковой [4].

В *методе* ***«Музыкальное движение»*** творчество детей в танце понимается как средство переживания музыки, а не как самостоятельная художественная деятельность, творчество проявляется в индивидуальном отклике на музыку, но не в создании новых образов. Танец в данном подходе – это свободное самовыражение в движении под музыку, основанное на чутком телесном отклике на музыку, которая выбирается из классических произведений, доступных восприятию дошкольников. Детский танец рассматривается как импровизация, которая становится возможной на основе обучения, направленного на развитие рефлекторного двигательного отклика на звучащую музыку. В этом подходе предлагаются некоторые приемы развития выразительности движений, которая есть результат освоенного умения управлять своим телом на основе «мышечного чувства». «дыхательности» движений в сочетании с музыкой и др. [3]

В этих двух подходах единственным источником образности в танце является музыка, музыкальный образ, а танцевальные движения не имеют собственного смысла, но лишь отражают содержание музыкального образа – его средств выразительности (динамики, темпа, метроритма и др.). На наш взгляд, такое понимание – ограничено, поскольку как образность музыки, так и образность танца (и его движений) отражает явления реальной действительности.

В отличие от этого, в ***авторском*** *подходе* [3] танцевальное творчество дошкольников рассматривается с позиций культурно-исторической психологии. Танец понимается как самостоятельная художественная деятельность, направленная на отражение образов действительности средствами языка танцевальных и пантомимических движений на основе музыкального произведения, построенного по принципу драматургии (развития музыкального образа). В детском танце творчество рассматривается как воплощение образов разнохарактерных персонажей, взаимодействующих между собой в сюжетной ситуации посредством осознанного использования языка движений – с передачей свойственных этим персонажам действий, эмоций и характерной пластики «всем телом».

Выделяются два вида творчества: композиционное и исполнительское, – которые в детском творческом танце сочетаются в едином импровизационном процессе. Их целенаправленное развитие обеспечивается определенной методикой обучения детей языку движений (танцевальных и пантомимических), предполагающей осознание обобщенно-образного смысла этих движений, с помощью которых

передаются отношения, настроения – так, чтобы они были понятны, опознаваемы без слов. Условия для использования языка движений создаются в сюжетных танцах на основе музыкальных произведений, построенных по принципу драматургии (развития музыкального образа). К участию в сюжетных танцах детей подводят постепенно на основе системы упражнений с элементами сюжета, парного эмоционально-двигательного взаимодействия персонажей [2; 3]. В этом процессе творчество используется как метод обучения – с четким разграничением задач на композиционное и исполнительское творчество.

Композиционное творчество понимается как создание новых танцевальных образов, что подразумевает выбор движений, соответствующих смыслу образа, оригинальность и вариативность их сочетаний в последовательности (фрагменты композиции) в соответствии с музыкальным образом и сюжетом танца [2]. *Исполнительское* творчество акцентирует внимание на выразительности, артистичности воспроизведения образа (персонажа), которые опознаются по перестройке движений согласно характеру персонажа, индивидуальной манере эмоционального проживания образного содержания. В авторском подходе [3] впервые предложены методики диагностики танцевального творчества детей 5–6 лет с критериями его оценки для выявления ряда его особенностей у дошкольников.

Наше исследование опирается на авторский подход [3], который заложил некоторые теоретико-методологические основы для решения проблемы танцевального творчества дошкольников. Однако на данный момент остается нерешенным ряд теоретических вопросов. В частности: не изучены особенности творчества младших дошкольников в танце (исследование, на основе которого создавался авторский подход, начиналось с детьми средней группы); недостаточно полно изучены возрастные особенности детей 5–7 лет, особенно – различия у детей 6 и 7 лет.

В связи с этим нуждаются в анализе не только психолого-педагогические исследования по данной проблеме, но и образовательные программы для детского сада по музыкальному развитию, методические рекомендации и пособия – чтобы выявить наличие и точность формулировок о различиях понятий «творчество в танце» и «самостоятельность в танцевально-творческих заданиях», которые в литературе для педагогов дошкольного образования часто используются как синонимы.

Попытка ответить на эти вопросы составит ***научную новизну*** нашего исследования.

Цель нашей работы – изучить психолого-педагогические исследования о развитии танцевального творчества дошкольников и на этой

основе выявить возрастные особенности творчества в танце у детей 4-х, 5-ти, 6-ти и 7 лет.

Гипотеза исследования. Существуют особенности танцевального творчества дошкольников разных возрастов: 4-х, 5-ти, 6-ти и 7 лет.

Ожидаемые результаты: расширение представлений о состоянии проблемы и теоретических подходах к танцевальному творчеству дошкольников; выявление его специфики и возрастных особенностей развития в условиях дошкольного образования у детей 4–7 лет; анализ и систематизация современных педагогических методик его развития.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер, 2021. 96 с.
2. Горшкова Е.В. Проблема танцевального творчества детей 3–7 лет в современных зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2025. Том 14. № 1. С. 140–152. DOI:10.17759/jmfp.2025140114
3. Горшкова Е.В. Культурно-исторический подход к танцевальному творчеству дошкольников: проблемы и решения // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 67–77. DOI:10.17759/chp.2023190407
4. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. Издание 5-е (инновационное), испр. и доп. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – с. 336
5. Lin X., Zhou C., Yu L., Zhang X., Cao X., Guan C. Using Creative Dance to Promote Autonomy Development in Young Children in China: An Intervention Study // Behavioral Sciences. 2025. Vol. 15. № 11. P. 1492. DOI:10.3390/bs15111492

The psychological and pedagogical problem of dance creativity of preschoolers: questions of theory

Naumova I.K.
Master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: ari94@rambler.ru

Gorshkova E.V.
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8516-6573
e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Keywords: dance creativity preschoolers, dance, creativity, language of movement

Влияние игровых двигательных упражнений на оптимизацию психологического благополучия первоклассников

Никитина А.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: nast-1608@mail.ru

Горшкова Е.В.
кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8516-6573
e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Ключевые слова: психологическое благополучие, игровые двигательные упражнения

Школьная система образования, в том числе – ее начальная ступень, характеризуется повышенной нагрузкой в учебной деятельности (традиционно связанной со статическим положением тела «сидя за партой») и недостаточными физическими нагрузками. В современном школьном образовании наблюдается дефицит времени, отведенного для двигательной активности детей. Учебный план плотно заполнен уроками, и в нем не остается достаточных интервалов для динамических пауз и активных игр. Все это может вызывать стресс, неблагоприятно сказывающийся на психологическом благополучии школьников.

Психологическое благополучие определяется как внутреннее состояние, основанное на переживании человеком своей «социальной ситуации развития», характеризующееся эмоциональным комфортом, положительным отношением к себе и окружающей среде [4]. В школьном возрасте психологическое благополучие – основа для успешной самореализации ребенка. Если оно становится неустойчивым, то возникают деструктивные изменения в поведении и деятельности учащегося, проявляющиеся, в частности, в снижении успеваемости, интереса к обучению, и др. Для решения проблемы актуален поиск адекватных средств и форм психолого-педагогической работы со школьниками, чтобы преодолеть противоречие между необходимостью сохранения психологического благополучия детей и очевидными трудностями в решении этой задачи из-за высокой учебной нагрузки.

Проблема обеспечения психологического благополучия в младшем школьном возрасте рассматривается в работах Е.А. Воробьевой [2],

А.В. Ворониной [3], И.В. Дубровиной [4], З.Н. Платоновой [5]. Они, вслед за К. Рифф, А. Маслоу, К. Роджерсом, Э. Эриксоном, подчеркивают, что этот период является сензитивным для освоения культурных средств эмоциональной саморегуляции и понимания других, что важно для укрепления эмоционального комфорта личности. Их подходы к психологическому благополучию школьников сосредоточены на создании развивающей образовательной среды, формировании внутренней устойчивости ребенка.

Достаточно распространенное решение задачи оптимизации психологического благополучия исследователи видят в использовании методов арт-терапии, сказкотерапии и психогимнастики.

Арт-терапия – это не только рисование или театр в чистом виде, она предполагает любые формы художественного самовыражения – чаще всего в изобразительной деятельности (лепка, коллаж, работа с глиной). Применительно к младшим школьникам классическая арт-терапия часто проходит как сосредоточенная работа над визуальным образом, сидя за столом, т.е. в малоподвижной позе. Несмотря на то, что подобная арт-терапия помогает в рефлексии ребенком своего эмоционального состояния, она практически не решает проблему дефицита движения. Психогимнастика, в свою очередь, – методика, направленная на развитие эмоциональной сферы и навыков общения через невербальную коммуникацию. Она включает в себя двигательные упражнения и этюды, но основное внимание направлено на выразительность мимики и жестов; большинство методик психогимнастики, используемых в практике, мало задействуют крупную моторику, и поэтому не обеспечивает физические нагрузки и полноценную двигательную активность. Практика показывает, что формы работы, не предполагающие активную двигательно-телесную подвижность детей, хоть и помогают снижать уровень ситуативной тревожности детей и способствуют их эмоциональной саморегуляции, однако часто не учитывают острую потребность ребенка 7–10 лет в движении.

Таким образом, для оптимизации психологического благополучия ребенка важно обеспечить единство его психофизического развития посредством *игровых двигательных* упражнений: в некоторых их видах интегрируются когнитивные, эмоциональные и моторно-двигательные процессы.

Подвижные игры на проявление ловкости. В них ребенок не просто двигается, а вынужден постоянно ориентироваться в меняющейся ситуации и быстро принимать решения для выполнения двигательной задачи. Вместо механического повторения упражнения он сталкивается с реальной задачей (например, «увернуться от мяча»), которая заставляет работать на опережение: ребенок предугадывает действия других,

быстро оценивает ситуацию и моментально выбирает, как именно ему сейчас удобнее и быстрее действовать. Важнейший фактор здесь – единство аффекта и интеллекта в условиях двигательной активности, что повышает мотивацию и снижает психологическую утомляемость. Необходимость для ребенка следовать игровым правилам способствует развитию произвольности.

Таким образом, двигательная активность в игровой форме позволяет эффективно снимать фоновое мышечное напряжение (возникающее при длительном сохранении статической позы на уроках), и благодаря этому, способствует психической разрядке.

Имитационные упражнения, связанные с выполнением действий с воображаемыми предметами, и *образные упражнения*. Например, в упражнении «Игра с водой» или «Стряхивание капель воды» дети имитируют сброс капель с кистей и плеч, в упражнении «Шалтай-болтай» выполняют маховые движения расслабленных рук с поворотами туловища из стороны в сторону, как у тряпичной куклы, – такие движения помогают сбрасывать мышечное напряжение.

Упражнения, связанные со сменой активного движения и торможения. Очень эффективна известная игра «Море волнуется»: резкая смена динамики и статики тренирует переключение внимания, вырабатывает произвольность движений и сдерживание импульсивности поведения, дает необходимую эмоциональную разрядку.

В отличие от традиционной физкультуры, двигательные игровые упражнения создают атмосферу эмоционального принятия и снижают страх ошибки, способствуют мягкой социальной интеграции, помогают быстрее познакомиться с одноклассниками, найти друзей: в игре первоклассники учатся взаимодействовать, договариваться и соблюдать правила в неформальной обстановке. Возникает предположение, что движение в игровой форме позволяет учащимся 1-х классов естественным образом справляться со стрессом в период адаптации к школе, связанной с резкой сменой режима, расширением круга общения с новыми людьми (учителями, сверстниками) и необходимостью соблюдать строгую дисциплину.

На основании этого в нашем исследовании была сформулирована ***цель***: выявить влияние системы игровых двигательных упражнений на уровень психологического благополучия младших школьников.

Гипотеза исследования: проведение с младшими школьниками системы игровых двигательных упражнений способствует повышению у детей уровня психологического благополучия.

Для проверки гипотезы будет проведено трехэтапное эмпирическое исследование, включающее констатирующую диагностику, этап экспериментальных занятий и контрольную диагностику.

Выборка составит 20 младших школьников в возрасте 7–8 лет. Они составят две группы: контрольную и экспериментальную (по 10 человек), – по итогам констатирующей диагностики, которая направлена на выявление детей с низким уровнем психологического благополучия.

Диагностику планируется провести в два этапа – до развивающих занятий (констатация) и после них (контроль) – с детьми обеих групп (экспериментальной и контрольной). Этап развивающих занятий с использованием игровых двигательных упражнений будет проводиться только с детьми экспериментальной группы.

Ожидаемые результаты. Данные, полученные в исследовании, позволят расширить представления о возможностях оптимизации психологического благополучия младших школьников в условиях образовательной среды через обеспечение их естественной двигательной активности в игровых упражнениях. Это составит научно-практическую новизну исследования.

Литература

1. Андреева А.Д., Москвитина О.А. Психологическое благополучие учащихся 1–5-х классов в контексте современной социальной ситуации развития [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-uchaschihsya-1–5-h-klassov-v-kontekste-sovremennoy-sotsialnoy-situatsii-razvitiya (дата обращения: 02.04.2026).
2. Воробьева Е.А. Роль и место телесно-ориентированных методов в работе с детьми // Междисциплинар. проблемы психологии телесности: материалы межведомствен. науч.-практ. конф. / под ред. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. Москва, 2004. С. 302–307.
3. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: дис. … канд. психол. наук. Томск, 2002. 220 с.
4. Дубровина И.В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 3. С. 9–21.
5. Платонова З.Н. Особенности психологического благополучия детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-blagopoluchiya-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 01.04.2026).

The influence of game-based motor exercises on optimizing psychological well-being for first-graders

Nikitina A.A.
Master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: nast-1608@mail.ru

Gorshkova E.V.,
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8516-6573
e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Keywords: psychological well-being, play-based motor exercises

Связь профессиональной апатии с когнитивными стилями и типами ориентаций в трудных ситуациях у учителей

Петрова Е.М.
магистрант
Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9859-2215
e-mail: epetrova_roksi@mail.ru

Политова С.П.
кандидат психологических наук, доцент
Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5825-5108
e-mail: politovasp@inpsycho.ru

Ключевые слова: профессиональная апатия, профессиональное выгорание, когнитивные стили, типы ориентаций в трудных ситуациях

В настоящее время в России наблюдается недостаток трудовых ресурсов на рынке по различным демографическим и внешнеполитическим причинам. Кадровый дефицит (в т. ч. в образовательных организациях) в перспективе нескольких лет может достигнуть нескольких миллионов человек [3]. Профессиональная апатия, в свою очередь, накладывает негативный отпечаток на качество профессиональной деятельности [2]. Вместе с тем, показатели уровня и качества общего образования являются стратегически важной приоритетной задачей в России.

Проблема исследования обусловлена недостаточной научной (теоретической и эмпирической) изученностью явления профессиональной апатии – начиная с момента введения данного понятия Г. Шмидтом и по сегодняшний день, а также отграничением этого конструкта от более изученного феномена профессионального выгорания.

Понятие «профессиональная апатия» было предложено Г. Шмидтом, который подчеркнул мотивационный аспект профессиональной деятельности, т.е. потерю интереса к ней, отсутствие стремления профессионального развития. Данная утрата мотивации может быть связана не только со стрессовыми факторами [2].

В фокусе данного исследования находились две группы переменных, рассматриваемые в их связи с профессиональной апатией. Первая из них – когнитивные стили, которые в концепции М.А. Холодной трактуются как метакогнитивные способности. Они проявляются в том, как человек выстраивает картину реальности и организует собственную

интеллектуальную деятельность [4]. Вторая группа переменных – типы ориентаций в трудных ситуациях, понимаемые в подходе Е.В. Битюцкой не просто как способы совладания, а как целостные личностные ориентации, включающие готовность прилагать усилия для достижения цели и субъективную оценку сложности ситуации, требующей этих усилий [1].

Были выдвинуты следующие гипотезы: 1) существует отрицательная взаимосвязь профессиональной апатии с ориентациями на сближение, взаимодействие с трудностью, и положительная с ориентациями на отдаление от трудности; 2) существует отрицательная взаимосвязь профессиональной апатии с когнитивными стилями, характеризующимися более гибким, независимым способом обработки информации, а также стратегией следования четким стандартам деятельности и способностью принятия нового опыта; 3) отдельные когнитивные стили и типы ориентаций в трудных ситуациях могут выступать предикторами профессиональной апатии.

Также была поставлена частная гипотеза о том, что существуют статистически значимые различия в уровне профессиональной апатии у групп учителей, выделенных по длительности стажа на текущем месте работы, а также по возрасту.

В исследовании приняли участие 69 учителей средних общеобразовательных школ (женщины) в возрасте от 25 до 58 лет, со стажем на текущем месте работы от 1 года до 38 лет (средний возраст – 44,3; средний стаж на текущем месте работы – 11,5).

Оценка различий произведена с помощью U-критерия Манна Уитни; корреляционный анализ связей произведен при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена; определение переменных-предикторов осуществлено с помощью множественного регрессионного анализа.

Были использованы следующие методики: 1) Шкала профессиональной апатии Г. Шмидта. Адаптирована А.А. Золотаревой в 2020 году; 2) Опросник «Индивидуальный стиль когнитивного поведения» В.М. Русалова, Е.В. Волковой, О.Н. Маноловой, 2008 год; 3) Опросник «Типы ориентаций в трудных ситуациях» Е.В Битюцкой, А.А. Корнеева, 2020 год.

На рисунке 1 представлено распределение выборки по уровням выраженности апатичных мыслей и апатичных действий и представлены средние значения по шкалам (М - среднее арифметическое).

В целом по выборке у респондентов преобладает средняя степень выраженности апатичных действий, а также низкая и средняя степень выраженности апатичных мыслей в равной степени.

На рисунках 2 и 3 графически представлены средние значения типов ориентаций в трудных ситуациях и когнитивных стилей.

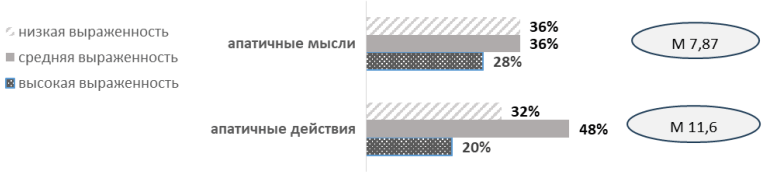


Рис 1. Процентное распределение по уровням выраженности апатичных мыслей и апатичных действий

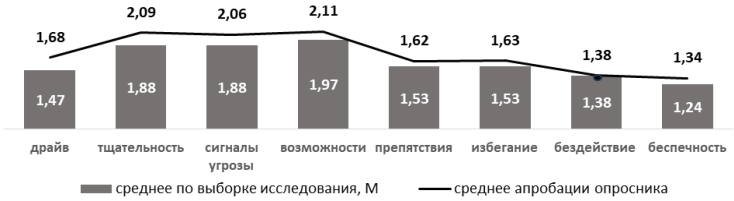


Рис 2. Средние значения типов ориентаций в целом по выборке (М)

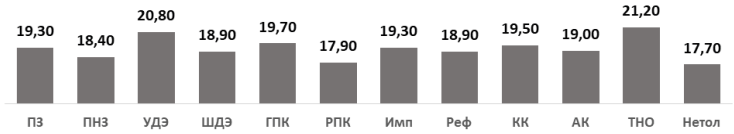


Рис 3. Средние значения когнитивных стилей в целом по выборке (М)

Условные обозначения: ПЗ – полезависимость, ПНЗ – поленезависимость, УДЭ – узкий диапазон эквивалентности, ШДЭ – широкий диапазон эквивалентности, ГПК – гибкость познавательного контроля, РПК – ригидность познавательного контроля, Имп – импульсивность, Реф – рефлексивность, КК – конкретная концептуализация, АК – абстрактная концептуализация, ТНО – толерантность к нереалистическому опыту, Нетол – нетолерантность к нереалистическому опыту

Наиболее высокие показатели в целом по выборке среди типов ориентаций в трудных ситуациях отмечаются у ориентации на бездействие, т.е. желание минимизировать усилия.

Среди когнитивных стилей наиболее высокие показатели оказались у таких стилей, как «узкий диапазон эквивалентности», который характеризуется высокой чувствительностью к деталям, четким выделением границ, и «толерантность к нереалистическому опыту», т.е. способность быть открытыми новому опыту и стремление к компромиссам.

С целью выявления взаимосвязей между исследуемыми переменными был проведен корреляционный анализ (далее не указаны связи слабой силы). При анализе выявлены следующие связи у типов ориентаций в трудных ситуациях как с апатичными мыслями, так и апатичными действиями: прямые – избегание ($0,51 \le r \le 0,52$, $p < 0,001$) и бездействие ($0,3 \le r \le 0,43$, $p < 0,01$); обратные – драйв ($-0,43 \le r \le -0,42$, $p < 0,001$) и возможности ($-0,41 \le r \le -0,37$, $p < 0,01$). Также выявлена прямая корреляционная связь ($r = 0,374$, $p < 0,01$) между беспечностью и апатичными мыслями.

Среди когнитивных стилей корреляционных связей одновременно с апатичными мыслями и апатичными действиями не отмечено. Выявлены обратные корреляционные связи с апатичными действиями: полезависимость ($r = -0,329$, $p < 0,01$), узкий диапазон эквивалентности ($r = -0,350$, $p < 0,01$), гибкость познавательного контроля ($r = -0,312$, $p < 0,01$), толерантность к нереалистическому опыту ($r = -0,326$, $p < 0,01$).

На завершающем этапе для анализа непосредственного вклада типов ориентаций в трудных ситуациях и когнитивных стилей (табл. 1) в вариативность значений профессиональной апатии, был построен ряд множественных регрессионных моделей (для точности анализа предварительно отобраны пары независимых переменных, между которыми выявлены сильные корреляционные связи ($r > 0,6$), из пар исключены для дальнейшего регрессионного анализа переменные с меньшим p-значением и силой связи с зависимыми переменными).

Таблица 1

Типы ориентаций и когнитивные стили как предикторы апатичных мыслей и апатичных действий

Предиктор	К-т регрессии	Скорр. R^2	F	p	VIF
Апатичные мысли					
Типы ориентаций					
возможности	-1,45	0,327	12	0,066	1,32
избегание	**2,14**			**0,002**	1,33
беспечность	1,24			0,157	1,24
Апатичные действия					
Типы ориентаций					
возможности	**-2,42**	0,346	19	**0,014**	1,24
избегание	**3,12**			**<.001**	1,24
Когнитивные стили					
полезависимость	**-0,459**	0,104	4,94	**0,032**	1,23
толерантность к нереалистическому опыту	-0,213			0,303	1,23

Результаты регрессионного анализа достоверно показывают независимый вклад типа ориентаций «избегание» в апатичные мысли, типов ориентаций «возможности» и «избегание» в апатичные действия, а также независимый вклад когнитивного стиля «поленезависимость» в апатичные действия.

Также были проанализированы средние значения у групп, выделенных по возрасту и стажу на текущем месте работы. Результаты продемонстрировали достоверные различия (p=0,029) по более высокому значению апатичных действий у учителей с меньшим стажем работы на текущем месте работы (12,39) над более опытными коллегами (10,61). По возрасту значимых различий не выявлено.

Таким образом, подтверждена гипотеза о наличии положительной взаимосвязи профессиональной апатии с ориентациями на отдаление от трудности и отрицательной с ориентациями на сближение. При восприятии возникающих трудностей как неподконтрольных, уровень мотивации может снижаться, что, в свою очередь, связано с риском развития профессиональной апатии. И наоборот, предвкушение успеха, поиск ресурсов связаны со снижением риска. Гипотеза о наличии связей профессиональной апатии и когнитивных стилей подтверждена частично только в части отрицательных связей средней силы с апатичными действиями. По-видимому, определенные когнитивные стили более адаптивны для учителей (способность следованию четким стандартам в деятельности, при этом быть менее зависимыми от мнения окружающим, полагаться на свой опыт, готовность к принятию нового и компромиссность, умение работать с разноплановыми задачами).

Увеличение выраженности такого типа ориентаций в трудных ситуациях, как «избегание», приводит к росту как апатичных мыслей, так и апатичных действий. Увеличение же выраженности типа ориентаций «ориентация на возможности» и когнитивного стиля «поленезависимость» способствуют снижению апатичных действий.

Уровень апатичных действий статистически значимо ниже у более опытных учителей.

Литература

1. Битюцкая, Е.В. Диагностика факторов копинга: апробация опросника «Типы ориентаций в трудных ситуациях» / Е.В. Битюцкая, А.А. Корнеев // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 1. – С. 97–111.
2. Золотарева, А.А. Адаптация шкалы профессиональной апатии Г. Шмидта / А.А. Золотарева // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 2. – С. 115–126.
3. Ульмасов, Р.У. Рынок труда России: между дефицитом и трансформацией. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://russiancouncil.

ru/blogs/rahmon-ulmasov/rynok-truda-rossii-mezhdu-defitsitom-i-transformatsiey/ (дата обращения: 20.08.2025).
4. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности Психология / М.А. Холодная. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 384 с. – (Мастера психологии).

The relationship between job apathy, cognitive styles and types of orientations in difficult situations among teachers

Petrova E.M.
Master's student
Moscow Institute of Psychoanalysis
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9859-2215
e-mail: epetrova_roksi@mail.ru

Politova S.P.
PhD in Psychology, Associate Professor
Moscow Institute of Psychoanalysis
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5825-5108
e-mail: politovasp@inpsycho.ru

Keywords: job apathy, burnout, cognitive styles, types of orientations in difficult situations

Особенности психологического благополучия, проактивного копинга и диспозиционного оптимизма у старших подростков в зависимости от образовательной траектории в условиях цифровизации общества

Попова О.А.
Магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: olgapopova.pro@yandex.ru

Кулагина И.Ю.
Профессор, кандидат психологических наук
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3095-4329
e-mail: kulaginaiu@mgppu.ru

Ключевые слова: психологическое благополучие, проактивный копинг, диспозиционный оптимизм, старшие подростки, образовательная траектория, цифровизация образования

В условиях активной цифровизации образования перед старшим подростком встаёт двойной выбор – образовательной траектории (школа/колледж) и формата обучения (офлайн/онлайн). Однако взаимосвязь этого комплексного выбора с психологическими ресурсами (благополучие, оптимизм) и поведенческими стратегиями (проактивный копинг) остаётся недостаточно изученной. Существует противоречие между трансформацией образовательной среды и отсутствием целостного понимания того, как различные образовательные траектории и форматы влияют на психологическое благополучие и личностные ресурсы старших подростков.

Впервые комплексно анализируется взаимосвязь двойного образовательного выбора (траектория: школа/колледж; формат: офлайн/онлайн) с психологическим благополучием (модель PERMA М. Селигмана), проактивным копингом (Р. Шварцер) и диспозиционным оптимизмом (Ч. Карвер, М. Шайер). Предлагается системный подход к изучению психологических профилей подростков в условиях цифровизации, интегрирующий культурно-исторический (Л.С. Выготский) и деятельностный (Д.Б. Эльконин) подходы с концепциями позитивной психологии.

Исследование базируется на: понятии социальной ситуации развития (Л.С. Выготский); понятии ведущей учебно-профессиональной деятельности (Д.Б. Эльконин); модели психологического благополучия PERMA (М. Селигман); концепции диспозиционного оптимизма

(Ч. Карвер, М. Шайер); теории проактивного копинга (Р. Шварцер); подходе к профессиональной идентичности как ключевому новообразованию (А.А. Азбель).

Планируется сравнительное эмпирическое исследование с перекрёстным дизайном. Выборка составит 280–320 старших подростков (16–19 лет), сбалансированно распределённых по четырём группам: школа офлайн, школа онлайн, колледж офлайн, колледж онлайн. Методический инструментарий включает: PERMA-Profiler (субъективное благополучие), в адаптации О.М. Исаевой, А.Ю. Акимовой, Е.Н. Волковой; опросник проактивного совладания PCI (укороченная версия в адаптации Е.Р. Агадуллиной, Е.П. Белинской и др.); тест диспозиционного оптимизма LOT-R в а адаптации Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина; тест профессиональной идентичности А.А. Азбель. Статистический анализ будет проводиться с использованием IBM SPSS Statistics 27 (сравнительный, корреляционный и кластерный анализ).

В соответствии с выдвинутыми гипотезами предполагается, что: 1) учащиеся колледжей продемонстрируют более высокие показатели психологического благополучия, диспозиционного оптимизма и сформированности профессиональной идентичности по сравнению со старшеклассниками; 2) учащиеся онлайн-формата покажут более высокий уровень автономии и проактивного копинга, но более низкий уровень позитивных отношений; 3) будет выявлена положительная взаимосвязь между профессиональной идентичностью и психологическим благополучием, более сильная в группе учащихся колледжей

Полученные данные позволят разработать дифференцированные рекомендации для педагогов, психологов и администрации образовательных учреждений по поддержке психологического благополучия подростков в условиях цифровизации, а также для коррекции дефицита социальных связей у онлайн-учеников и развития проактивного копинга как универсального адаптационного ресурса.

Литература

1. Азбель А.А. Формирование профессиональной идентичности у старших подростков: дис. канд. психол. наук. – СПб., 2004. – 215 с.
2. Белинская Е.П., Вечерин А.В., Агадуллина Е.Р. Опросник проактивного копинга: адаптация на неклинической выборке и прогностические возможности // Клиническая и специальная психология. – 2018. – № 3. – С. 192–211.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-П // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18, № 1. – С. 34–55.

5. Селигман М. Путь к процветанию: новое понимание счастья и благополучия. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 440 с.

Features of psychological well-being, proactive coping and dispositional optimism in older adolescents depending on the educational trajectory in the context of digitalization of society

Olga A. Popova
Master's student
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: olgapopova.pro@yandex.ru

Irina Yu. Kulagina
Professor, PhD in Psychology
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)
Moscow, Russian Federation
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3095-4329
e-mail: kulaginaiu@mgppu.ru

Диагностика и развитие учебной мотивации младших школьников во взаимосвязи с их самооценкой

Пранцузова М.В.
студент
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ), г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: cotnikava@gmail.com

Научный руководитель: – ***Меркулова О.П.***
кандидат педагогических наук, доцент,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО «ВГСПУ» Волгоград), г. Волгоград, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7377-8612
e-mail: olga.merkulova@list.ru

Ключевые слова: младший школьный возраст, учебная мотивация, самооценка, учебная деятельность, психодиагностика, развивающая работа

Результаты многочисленных исследований показывают, что учебная мотивация играет важную роль в учебной деятельности школьника. Как ядро мотивационной сферы человека, этот компонент направляет, поддерживает и отражает личный смысл реализуемой деятельности, в том числе учебной. В системе личностных универсальных учебных действий мотивация является важным показателем школьной зрелости и одним из критериев сформированности умения учиться. Кроме того, от отношения к учебному процессу зависит и академическая успеваемость, и содержательное качество образования [2].

Т.О. Гордеева отмечает, что внутреннее желание учиться напрямую влияет на степень удовлетворённости деятельностью, вовлеченности в нее, а также на развитие у школьника когнитивной гибкости, творческого мышления, способности решать задачи на понятийном и теоретическом уровне. Внутренне мотивированные школьники отличаются позитивной Я-концепцией, благоприятными представлениями о своих способностях, низкой тревожностью [3, с. 17].

Отдельные проявления сформированности личностных универсальных учебных действий, очевидно, оказывают друг на друга взаимное влияние, и наш интерес в данном исследовании привлекает связь учебной мотивации и самооценки.

Существует множество взглядов на определение типов учебной мотивации. Так, например, Т.О. Гордеева выделяет «базовые составляющие мотивации» – внешнюю и внутреннюю. Первый тип имеет множество «мотиваторов», имеющих положительный и отрицательный

полюса – от стремления к уважению, получению награды до избегания наказания. Второй тип представлен тремя аспектами – познавательной мотивацией, мотивацией достижения, мотивацией компетентности, источниками которых являются соответствующие базовые потребности человека [3, с. 12–18].

Самооценка является частью самосознания, включая когнитивный (знание, убеждения о себе) и эмоциональный (эмоциональное отношение к себе и к убеждениям; переживания) компоненты. При этом для адекватной положительной самооценки характерно оптимальное соотношение самокритичности и положительного самовосприятия, а для неадекватной отрицательной, напротив, – низкий уровень самоуважения и негативное отношение к себе, что проявляется в нерешительности, тревожности, пессимизме [6, с. 282–285]. В контексте учебной деятельности самооценка также обеспечивает произвольность и регулируемость всех остальных учебных действий, что непосредственно влияет на сам процесс обучения [4, с. 88].

Важным периодом развития рассматриваемых личностных особенностей является младший школьный возраст – время формирования самой учебной деятельности и необходимых навыков для дальнейшего обучения. В связи с этим, особую значимость приобретает изучение взаимосвязи и развитие учебной мотивации и самооценки как ключевых личностных регуляторов, определяющих успешность обучения и психологическое благополучие младших школьников.

С целью изучения уровней, взаимосвязи учебной мотивации и самооценки младших школьников, а также их последующего системного развития, было проведено исследование на базе МОУ СШ № 86 Тракторозаводского района Волгограда. Выборку испытуемых составили 16 человек 4 «А» класса.

В качестве диагностических инструментов были выбраны 2 методики – опросник Т.В. Архиреевой по изучению учебной мотивации детей младшего школьного возраста [1] и методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн, модифицированная А.М. Прихожан [5].

Результаты диагностики учебной мотивации представлены на рис. 1.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что у большинства испытуемых выборки преобладают социальные мотивы и мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности. Можно предположить, что группа этих детей стремится к получению знаний, осознает важность учения для своего будущего, получения профессии, личностного и социального развития.

Как показывают результаты диагностики, у большинства детей интерес к учебному процессу проявляется ситуативно, частично – данный

мотив развит преимущественно на среднем и низком уровнях. При этом у многих школьников выражен мотив избегания, что может проявляться у детей в страхе совершить ошибку, столкнуться с трудностями или критикой, быть наказанным.

Результаты исследования самооценки и уровня притязаний представлены на рис. 2.

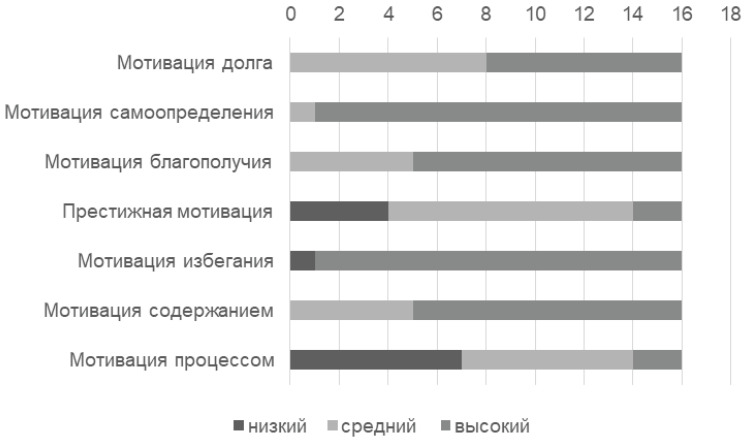


Рис. 1. Уровни типов мотивации учащихся 4А класса по Т.В. Архиреевой

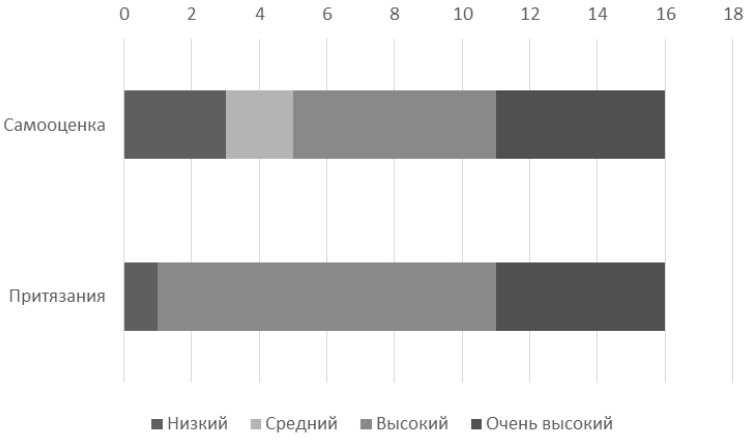


Рис. 2. Уровни самооценки и притязаний учащихся 4А класса

Как мы видим, у большинства учащихся уровень самооценки и притязаний высокий или очень высокий, что, в целом, является благоприятным вариантом для личностного развития.

Степень расхождения между притязаниями и самооценкой у большинства испытуемых находится в пределах умеренных значений, что говорит о реалистичной оценке своих возможностей. Однако у части учащихся притязания значительно выше самооценки, что может вызывать фрустрацию при столкновении с неудачами.

Дифференцированность самооценки у большинства школьников сильная, что говорит о хорошо сформированной способности различать свои достоинства и недостатки в разных областях (способности, характер, авторитет у сверстников и др.). Дифференцированность притязаний также варьируется от умеренной до сильной.

На наш взгляд, особого внимания требуют преимущественно низкие значения показателя «мотивация процессом» и высокие значения по «мотивации избегания». Кроме того, у части испытуемых выявлены низкие значения самооценки, сильная степень расхождения между притязаниями и самооценкой. В этом случае обоснованным является планирование и реализация развивающей работы – это наш следующий шаг.

Чтобы реализовать поставленную задачу, мы разработали цикл развивающих занятий, главной методической опорой которого является программа Т.Н. Князевой «Я учусь учиться». При создании занятий мы также вдохновлялись идеями из работ других авторов – Е.Г. Коблик, Е.В. Короткой, А.М. Прихожан, С.В. Крюковой и Н.П. Слободяник. Рассмотрим подробнее цели и задачи занятий нашего цикла.

Первое занятие «Зачем я учусь?» направлено на осознание личного смысла учения, что особенно важно для развития мотивации, связанной с процессом учения. Адаптированное упражнение Т.Н. Князевой «Мой маршрут преодоления» направлено на развитие рефлексивного компонента самооценки – умения анализировать свои учебные успехи, оценивать достижения и ставить реалистичные цели. Отдельной задачей как данного занятия, так и последующих, является формирование адекватного отношения к ошибкам как к возможности получить ценный опыт – эта работа строится с учетом выявленного у большинства учащихся мотива избегания, требующего снижения страха неудачи.

Второе занятие «Как подружить Хочу и Надо?» ориентировано на развитие учебной мотивации через поиск баланса между личными желаниями и учебными, бытовыми обязанностями, а также на формирование умения находить личный смысл в выполняемой деятельности, что актуально для части учащихся, имеющих слабую выраженность интереса к процессу учения.

Третье занятие «Учимся учиться» знакомит учащихся с приемами организации своей учебной деятельности – дробление задачи на части, планирование, отсроченный самоконтроль, пошаговое выполнение учебных действий. Это также соотносится с решением задачи по развитию мотивации процессом и снижению мотива избегания, поскольку освоение конкретных приемов, повышающих продуктивность обучения, помогает снизить тревожность, повысить уверенность в своих силах и, как следствие, учебную мотивацию.

Четвертое занятие «Учимся уверенному поведению» формирует представления о конструктивном поведении через сравнение «портретов» уверенного, неуверенного и грубого человека, что, в перспективе, закладывает основу для формирования собственного уверенного поведения у школьников. Разбор ситуаций публичного выступления и социального взаимодействия помогает снизить тревожность в ситуациях оценки и выработать адекватные способы реагирования на них.

Пятое занятие «Я всё могу!» завершает цикл, объединяя обе тематические линии: повышение уверенности в себе и повышение интереса к учению. Здесь также предлагается учащимся оценить свой прогресс в достижении учебных целей, поставленных при выполнении упражнения «Мой маршрут преодоления» на первом занятии, что закрепляет позитивное отношение к себе и своим учебным возможностям.

Наша дальнейшая работа ориентирована, прежде всего, на реализацию плана развивающих мероприятий. Чтобы оценить степень эффективности занятий, позднее будет организована контрольная диагностика, проведен анализ статистически значимых изменений уровня самооценки и учебной мотивации.

Литература

1. Архиреева Т.В. Диагностика учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Психология обучения. 2010. № 2. С. 92–103.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Гордеева Т.О. Мотивация школьников XXI века: практические советы. Методическое пособие. – М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2022. – 135 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
5. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. – Москва: АНО «ПЭБ», 2007. – 56 с.
6. Реан. А.А. Психология человека от рождения до смерти / – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.

Diagnostics and development of educational motivation of primary school students in relation to their self-esteem

Prantsuzova M.V.
student
Volgograd State Social and Pedagogical University
Volgograd, Russia
e-mail: cotnikava@gmail.com

Scientific advisor : – ***Merkulova O.P.***
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Volgograd State Social and Pedagogical University
Volgograd, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7377-8612
e-mail: olga.merkulova@list.ru

Keywords: primary school age, educational motivation, self-esteem, educational activities, psychodiagnostics, developmental work

Разработка и апробация модуля по нейропсихологии для психолого-педагогических классов

Ромеро Рейес И.В.
кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6743-6138
e-mail: ilacai@mail.ru

Орехова Е.В.
кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0950-1613
e-mail: orekhova.elena.v@gmail.com

Строганова Т.А.
доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3750-9890
e-mail: stroganova56@gmail.com

Ключевые слова: нейропсихология, исполнительные функции, психолого-педагогические классы, профориентация, цифровые инструменты, Jamovi

Рассматриваемая проблема. В настоящее время наблюдается значительный разрыв между достижениями современной когнитивной нейронауки и содержанием образовательных программ. Большинство курсов опирается на классические модели середины XX века, не учитывая современные достижения когнитивной нейронауки, нейровизуализации и теории мозговых сетей [1]. При этом в школах активно развиваются профильные психолого-педагогические классы, что создает запрос на формирование новой профессиональной компетентности учителей как наставников исследовательской деятельности.

Научная новизна и используемый подход. Специально для педагогов психолого-педагогических классов была разработана образовательная среда «под ключ». Новизна подхода заключается в предоставлении инфраструктуры для полного цикла научного исследования: от современных научных представлений о мозге и поведении до подробных пошаговых инструкций готовых дизайнов исследовательских проектов, включая статистическую обработку данных. Разработанный комплекс включает цифровые версии нейропсихологических тестов (SWM, SoC, SST) [2], доступных через браузер без установки ПО на любых ОС. Это позволяет

организовать работу школьников в формате онлайн-эксперимента, сближая образовательный процесс с практикой современных научных лабораторий.

Основные результаты. Модуль «Функции исполнительного контроля» был успешно апробирован на базе ГБОУ Школы № 171 г. Москвы (10-го психологического класса). Учащиеся реализовали проекты по исследованию пространственной рабочей памяти [3] у подростков 14–16 лет, а именно ее возрастной динамики [4], влияния музыкального фона на когнитивный контроль и связи когнитивной гибкости с успеваемостью [5]. Для обработки данных были использованы протоколы анализа в MS Excel (или его open-source аналогах) и статистическом бесплатном пакете Jamovi. Важным результатом стала успешная внешняя экспертиза: подготовленные материалы были приняты на открытую городскую научно-практическую конференцию «Наука для жизни», что подтверждает завершенность проектного цикла и высокую конкурентоспособность работ учащихся.

Перспективы масштабирования. Опыт планируется транслировать в дистанционный курс для педагогов, расширив тематику блоками по вниманию, памяти, эмоциям и механизмам обучения. Данная модель может служить вектором профориентации не только для будущих психологов, но и для абитуриентов направлений медицины, биологии и прикладной информатики. Участие в предлагаемых проектах формирует у школьников навыки работы с количественными данными и понимание нейробиологических основ поведения, необходимых для междисциплинарных профессий будущего.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ).

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного и классного руководителя 10 «А» классе ГБОУ Школы № 171 С.З. Джафарову, а также сотрудников Научно-образовательного центра нейрокогнитивных исследований (МЭГ-центра) МГППУ за научные консультации и содействие в разработке цифровых тестов.

Литература

1. Purves D. et al. Neurosciences. – De Boeck Supérieur, 2025.
2. Wild K.V., Musser E.D. The Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery in the assessment of executive functioning // Handbook of executive functioning. – New York, NY: Springer New York, 2013. – С. 171–190.
3. Baddeley A. Working memory: The interface between memory and cognition //Journal of cognitive neuroscience. – 1992. – Т. 4. – № . 3. – С. 281–288.

4. Luna B. et al. Maturation of cognitive processes from late childhood to adulthood //Child development. – 2004. – Т. 75. – № . 5. – С. 1357–1372.
5. Cheah Y. et al. Background music and cognitive task performance: A systematic review of task, music, and population impact //Music & Science. – 2022. – Т. 5. – С. 20592043221134392.

Development and testing of a neuropsychology module for psycho-pedagogical classes

Romero Reyes I.V.
PhD in Physics and Mathematics, Senior Research Fellow
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6743-6138
e-mail: ilacai@mail.ru

Orekhova E.V.
PhD in Psychology, Senior Researcher
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0950-1613
e-mail: orekhova.elena.v@gmail.com

Stroganova T.A.
DSc in Biology, Professor, Senior Researcher
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3750-9890
e-mail: stroganova56@gmail.com

Keywords: neuropsychology, executive functions, psycho-pedagogical classes, career guidance, digital tools, Jamovi

Формирование коммуникативных навыков у младших школьников во внеурочной деятельности

Серкова О.В., Семилетова А.Н.
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
serkov-olga@yandex.ru, semiletovaan@mgppu.ru

Ключевые слова: коммуникативные навыки, младшие школьники, внеурочная деятельность

Нынешний этап развития отечественной образовательной системы определяется трансформациями в базовых педагогических ориентирах. На смену традиционной модели, направленной на получение знаний, приходит системно-деятельностный подход, в рамках которого акцент смещается с объема усвоенных сведений на способность индивида к успешной социализации, конструктивному диалогу с окружением и полноценной самореализации в динамично изменяющейся социальной среде. Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) выдвинуло в число приоритетных задач формирование универсальных учебных действий. Особое место в их структуре принадлежит коммуникативным универсальным учебным действиям, которые, согласно нормативным документам, призваны обеспечить «социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми».

Вопросы, связанные с изучением коммуникативных навыков, поднимаются в работах Е.Ю. Гончаровой, М.И. Лисиной и др. [2;3]

Младший школьный возраст обладает сенситивностью в отношении формирования коммуникативных навыков. Данный период характеризуется интенсивным становлением произвольности психических функций, созреванием рефлексивных механизмов и закладкой фундамента социально одобряемых форм поведения. Ведущая деятельность этого этапа – учебная. Она требует от ребенка активного и систематического взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми. Дефицит сформированных коммуникативных умений на данной возрастной ступени способен спровоцировать серьезные негативные последствия: затруднения в освоении образовательной программы, нарушения в сфере межличностных отношений, явления школьной дезадаптации, которые, в свою очередь, могут привести к устойчивым личностным деформациям в подростковом возрасте.

Проблема изучения психологических особенностей детей младшего школьного возраста поднимается в трудах Л.С. Выготского, В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой и других ученых [1;4;5].

Формирование коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста и особенности внеурочной деятельности активно изучаются в психологии. Однако, проблема формирования коммуникативных навыков у младших школьников во внеурочной деятельности исследована недостаточно и требует более глубокого рассмотрения.

разработать цикл занятий, направленных на формирование коммуникативных навыков у младших школьников во внеурочной деятельности.

Целью данного исследования является разработка цикла занятий, направленных на формирование коммуникативных навыков у младших школьников во внеурочной деятельности.

Гипотеза исследования представлена следующим предположением: цикл занятий, направленных на формирование коммуникативных навыков у младших школьников во внеурочной деятельности способствует их развитию.

Исследование проводилось в МБОУ Андреевская СОШ, г.о. Солнечногорск. Выборку составили 60 младших школьников (30 мальчиков и 30 девочек) в возрасте 6–8 лет.

В качестве диагностического инструментария были использованы методики: «Дорога к дому», «Ковер» и «Рукавички» (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина). В работе использовались непараметрические статистические методы – критерии U Манна-Уитни и T Вилкоксона. Статистическая обработка результатов была проведена в программе IBM SPSS Statistics 23.

На основании полученных результатов можно констатировать, что цикл занятий, направленных на формирование коммуникативных навыков у младших школьников во внеурочной деятельности способствует их развитию.

Разработан и апробирован цикл занятий, направленных на формирование коммуникативных навыков у младших школьников во внеурочной деятельности способствует их развитию.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М.: ЁЁ Медиа, 2022.
2. Гончарова Е.Ю. Анализ понятия «коммуникативные умения» в отечественных и зарубежных педагогических исследованиях // Педагогический журнал, 2022.
3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2019.
4. Мухина В.С. Детская психология. М.: ЁЁ Медиа, 2022.
5. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2026.

Профессиональная идентичность специалиста по питанию

Симоненко О.В.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9025-5457
e-mail: OlgaSimonenko1977@yandex.ru

Егоренко Т.А.
доктор психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2934-5657
e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональное сообщество, нутрициологи, диетологи, компетенции

Общественное здоровье, по определению Всемирной Организации Здравоохранения, «является медико-социальным ресурсом и потенциалом общества», а сохранение здоровья граждан является приоритетным направлением развития Российской Федерации [3]. Важным звеном общественного здоровья является сфера питания и здорового образа жизни, большая роль которого признана мировым научным сообществом в снижении глобального бремени болезней [3]. В условиях роста общественного интереса к здоровому образу жизни, распространения непроверенной и противоречивой информации в цифровых СМИ и маркетинговой ориентированности рынка консультационных услуг возрастает запрос на высококвалифицированных специалистов по питанию. При этом профессиональное поле характеризуется внутренней разнородностью и включает как представителей медицинских специальностей (врачи-диетологи), так и немедицинских (нутрициологи). На данный момент в Российской Федерации деятельность врачей-диетологов регламентирована государственными стандартами, тогда как для нутрициологов официально утвержденный профессиональный стандарт отсутствует, что формирует ролевую неопределенность и межпрофессиональное напряжение. Развитие четкой, позитивной профессиональной идентичности становится ключевым фактором психологического благополучия специалиста, его устойчивости к профессиональному выгоранию и эффективности междисциплинарного взаимодействия [2]. В этом контексте роль профессиональных сообществ (ассоциаций, объединений) как институтов социализации, задающих нормы, ценности

и критерии профессионализма, приобретает особое значение [1]. Данная работа направлена на изучение особенностей профессиональной идентичности специалистов по питанию во взаимосвязи с их вовлеченностью в профессиональное сообщество, мотивацией профессиональной деятельности, удовлетворенностью трудом и смысложизненными ориентациями. Проблема взаимосвязи между уровнем вовлеченности в профессиональное сообщество, структурными компонентами профессиональной идентичности, типом профессиональной мотивации и показателями субъективного благополучия (удовлетворенность трудом, смысложизненные ориентации) остается актуальной и требует эмпирического исследования, так как неясно: является ли активное участие в жизни профессионального объединения ресурсом для становления зрелой идентичности или, напротив – следствием уже сформированной профессиональной самооценки и мотивации.

Для реализации поставленной цели, было проведено эмпирическое исследование. Выборка исследования включала 134 человека специалистов по питанию. Исследовательской базой выступили: ассоциация доказательных нутрициологов и специалистов общественного здравоохранения «АДНС», профессиональное сообщество доказательных нутрициологов и специалистов общественного здравоохранения «PubNutr», профессиональное сообщество «Сообщество доказательных нутрициологов», Клиника Фомина.

Реализация эксперимента проходила в два этапа. На первом этапе был проведен сбор данных, анализ которых позволяет охарактеризовать выборку следующим образом. Гендерный состав выборки характеризуется выраженной асимметрией: подавляющее большинство респондентов составляют женщины (132 человека 98,5%), в то время как мужчины представлены лишь 2 участниками (1,5%). Профессиональный статус участников: диетологами являются 26 человек (19,4%), тогда как нутрициологами 117 человек (87,3%).

Образовательный уровень респондентов оценивается как высокий. Высшее образование (бакалавриат/магистратура) имеют 126 человек (94,0%), наличие ученой степени отметили 8 респондентов (6,0%).

На основе вопроса об участие в профессиональных мероприятиях выборка была разделена на две группы:

1. Низкая вовлеченность в профессиональное сообщество (n=64) – в нее вошли те специалисты, который участвовали менее, чем в 4х мероприятиях;
2. Высокая вовлеченность в профессиональное сообщество (n=70) – в нее вошли те специалисты, который участвовали более, чем в 5 мероприятиях.

Второй этап включал диагностику по следующим методикам: методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ), автор Л.Б. Шнейдер (2007, модификация в 2018 году); методика «Мотивация профессиональной деятельности», автор К. Замфир, модификация А.А. Реан (1999); методика «Тест смысложизненных ориентаций, СЖО», авторы: J. Crumbaugh, L. Maholic (1964), адаптация: Д.А. Леонтьев (1988); методика «Интегральная удовлетворенность трудом», автор А.В. Батаршев (2002).

Сравнения показателей выборок производилось с помощью U-критерия Манна – Уитни. Сравнительный анализ показал, что средние значения профессиональной идентичности в обеих группах соответствуют статусу достигнутой идентичности, однако качественное распределение статусов существенно различается (таблица 1). В группе с высокой вовлеченностью доля специалистов со зрелой идентичностью вдвое выше, чем в группе с низкой вовлеченностью, где преобладают кризисные и неопределенные статусы (рисунок 1). Кроме того, специалисты с высокой вовлеченностью характеризуются более высокой удовлетворенностью достижениями в работе, общей удовлетворенностью трудом и более благоприятными показателями смысложизненных ориентаций. При этом мотивационная структура, которая характеризуется преобладанием внутренней мотивации, не различается между группами, что указывает на внутреннюю зрелость специалистов независимо от их внешней активности.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа профессиональной идентичности у специалистов с разным уровнем профессиональной вовлеченности

	Низкая вовлеченность в профессиональное сообщество		Высокая вовлеченность в профессиональное сообщество		U	p
	M	SD	M	SD		
Профессиональная идентичность	3,57	3,97	3,50	3,10	2041,500	0,376

Подводя итоги проделанной работы, мы можем подтвердить, что профессиональное сообщество является значимым фактором, способствующим количественному росту зрелых форм идентичности и интеграции профессионального самосознания с экзистенциальными аспектами личности. Выступая значимым социальным контекстом, обеспечивающим трансляцию профессиональных норм и ценностей,

профессиональное сообщество создает условия для референтного взаимодействия, обратной связи и взаимной поддержки. Участие в деятельности сообщества способствует уточнению профессиональных ориентиров, формированию чувства принадлежности и развитию рефлексивных способностей, что в совокупности облегчает достижение зрелых статусов идентичности.



Рис. 1 Распределение уровней профессиональной идентичности у специалистов с разным уровнем профессиональной вовлеченности

Литература

1. Гуреев С.А. Современные направления подготовки специалистов по питанию для служб здравоохранения: зарубежный опыт / С.А. Гуреев, Н.А. Зубарева, Э.Н. Мингазова // Менеджер здравоохранения. – 2025. – № 8. – С. 81–84.
2. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.
3. GBD 2021 Risk Factors Collaborators. Global burden and strength of evidence for 88 risk factors in 204 countries and 811 subnational locations, 1990–2021: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2021 // Lancet. – 2024. – № 403(10440). – P. 2162–2203.

The professional identity of a nutrition specialist

Simonenko O.V.
PhD master's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9025-5457
e-mail: OlgaSimonenko1977@yandex.ru

Egorenko T.A.
PhD in Psychology, Leading Research Associate
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2934-5657
e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Keywords: professional identity, professional community, nutritionists, dietitians, competencies

Понятийные способности старших подростков: диагностический срез и прогноз учебной успешности

Сиповская Я.И.
кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
ФГБУН «Институт психологии РАН»
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7226-0560
e-mail: sipovskayayi@ipran.ru

Ключевые слова: способности, старший подростковый возраст, успешность и интеллектуальной деятельности

Введение

В эпоху цифровизации и клипового мышления особую актуальность приобретает вопрос о качестве интеллектуального развития подрастающего поколения. Наши предыдущие исследования [2] доказали, что ключевым дефицитом современных школьников является недостаточная сформированность понятийных способностей, которые обеспечивают не просто усвоение знаний, но и понимание сути явлений, порождение новых смыслов и эффективную саморегуляцию. Особую значимость имеет установленный факт семантического разрыва между психометрическими показателями интеллекта и реальной учебной успешностью, что ставит под сомнение валидность школьных оценок как меры интеллектуального потенциала ученика. Цель данного исследования – изучить характер соотношения между разными видами понятийных способностей (категориальными и концептуальными), психометрическим интеллектом и показателями школьной успеваемости у старших подростков.

Методология и методы

Выборку составили 113 старшеклассников (15–17 лет).

Использовались следующие методики:

1. Методика «Понятийный синтез» [3] – оценка концептуальных способностей – оценка способности порождать новые ментальные содержания и контексты на основе трех не связанных по смыслу слов (ПС), переменная – степень сформированности концептуальных способностей.
2. Методика «Обобщение трех слов» [3] – оценка степени сформированности обобщения: от конкретно-ситуативного до категориально-понятийного, соответственно, переменная – сформированность категориальных способностей. (КС).

3. Прогрессивные матрицы Равена [5] – показатель психометрического интеллекта (IQ).
4. Электронный журнал успеваемости – в качестве интегрального показателя продуктивности интеллектуальной деятельности использовалась средняя успеваемость (средний балл) по всем предметам за учебный год (Успеваемость) и кумулятивный школьный рейтинг (включающий внеклассную активность), (Рейтинг).

Статистическая обработка выполнена в SPSS 19.0 с использованием корреляционного анализа (по Спирмену). Предварительно проведена искусственная нормализация распределений.

Результаты

В ходе корреляционного анализа были получены значимые связи между показателями понятийных способностей и школьной успеваемостью. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Корреляции показателей понятийных способностей, психометрического интеллекта и школьной успешности у старших подростков (N = 113)

Переменные	КС	ПС	IQ	Успеваемость	Рейтинг
КС	—				
ПС	**0,371***	—			
IQ	**0,298***	0,25	—		
Успеваемость	**0,383****	–0,09	**0,290***	—	
Рейтинг	**–0,374****	**–0,192***	–0,261	–0,10	—

Примечания: *в таблице приведены коэффициенты ранговой корреляции Спирмена (Rs); **$p \leq 0{,}001$; *$p \leq 0{,}05$; полужирным шрифтом выделены статистически значимые коэффициенты.*

Как следует из представленных в таблице 1 данных, школьная успеваемость (средний балл) положительно и значимо коррелирует только с категориальными способностями (Rs = 0,383) и в меньшей степени – с психометрическим интеллектом (Rs = 0,290). Связь с концептуальными способностями отсутствует (Rs = –0,09). Напротив, школьный рейтинг, включающий внеклассную, спортивную и социальную активность, обнаруживает *отрицательные* корреляции с категориальными (Rs = –0,374) и концептуальными (Rs = –0,192) способностями. Это парадоксальный, но весьма показательный результат: высокая внешняя активность школьника не только не отражает его понятийный потенциал, но зачастую сопряжена с его низким уровнем (вероятно, за счет компенсаторных механизмов или перераспределения временных ресурсов).

Таким образом, результаты, приведенные в таблице 1, демонстрирует ключевой тезис нашей работы: традиционная система школьного оценивания фиксирует лишь вербально-репродуктивный компонент интеллекта (категориальные способности), полностью «пропуская» концептуальные способности, которые отвечают за порождение нового знания и глубокое понимание.

Как справедливо отмечал Л.С. Выготский, «мысль не выражается в слове, но совершается в слове» [1]. Именно в понятийной ткани сознания происходит это «совершение» мысли, обретение ею формы, доступной для рефлексии и коммуникации. Однако клиповой характер цифрового контента, его фрагментарность, высокая скорость смены и эмоциональная уплощенность могут трансформировать эти фундаментальные механизмы [5 и др.]. Возникает риск того, что понятийный опыт, лишаясь своей глубины и многомерности, перестает быть надежной опорой для построения аутентичной, устойчивой идентичности.

Научная новизна и выводы

Впервые на одной выборке показан диссоциированный характер связей различных видов понятийных способностей с показателями школьной успешности. Полученные данные свидетельствуют, что традиционная школьная оценка фиксирует лишь узкий спектр интеллектуального ресурса ученика, а именно – вербальные репродуктивные способности (способность к нормативному категориальному обобщению). Концептуальные способности, ответственные за порождение новых идей, понимание скрытых закономерностей и интеграцию сенсорно-эмоционального опыта, остаются «невидимыми» для системы школьного оценивания. Более того, интегральный школьный рейтинг демонстрирует парадоксальную отрицательную связь с показателями интеллекта, что может указывать на то, что высокая внеклассная активность нередко компенсирует низкие когнитивные ресурсы.

Заключение

Полученные результаты ставят под сомнение адекватность текущей системы оценки учебных достижений. Для развития интеллектуального потенциала учащихся необходима разработка и внедрение в образовательный процесс диагностических инструментов, нацеленных на оценку уровня сформированности понятийных (особенно концептуальных) способностей. Требуются специально организованные развивающие программы, формирующие у школьников полноценный понятийный опыт как основу понимания и самостоятельного порождения знаний.

Благодарности. Исследование проведено в соответствии с госзаданием: «Интеллектуальные системы и способности человека» – 0138-2026-0016. Регистрационный номер в ЕГИСУ НИОКТР 1023033000550-6-5.1.1.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Эксмо, 2022. 544 с.
2. Холодная М.А., Сиповская Я.И. Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. 172 с. DOI: 10.38098/mng_23_0458.
3. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт. 2026. 334 с. URL: https://urait.ru/bcode/586432 (дата обращения: 14.04.2026)
4. Ясюкова Л.А. Изменение типа интеллекта подростков за период с 1990 г. по 2020 г. // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. С. 496–505.
5. Raven J.C., Raven J., Court J.H. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным шкалам. М.: Когито-Центр, 1997.

Conceptual abilities of older adolescents: diagnostic assessment and prognosis of academic achievement

Sipovskaya Ya.I.
PhD in Psychology, Senior Research
Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7226-0560
e-mail: sipovskayayi@ipran.ru

Keywords: abilities, older adolescence, success of intellectual activity

Психологические аспекты мотивации современных аспирантов

Спиридонов М.Д.
аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Ключевые слова: мотивация аспирантов, барьеры подготовки диссертаций, мотивационно-психологические аспекты обучения

Институт аспирантуры в России является важнейшим местом подготовки научных и научно-педагогических кадров. Однако, в современной научной литературе всё чаще можно встретить тезис о «системном кризисе» аспирантуры, который на практике выражается в хронически низком проценте защит диссертационных исследований. Данные Федеральной службы государственной статистики чётко фиксируют нисходящий тренд, наблюдающийся в последние годы. Общий показатель своевременных защит, как по НИИ, так и по учреждениям высшего образования снизился с 30% в 2010 г., до 11% в 2023 г, [1]. В 2024 г., из аспирантуры с защитой диссертации было выпущено менее 10% аспирантов [4]. В современных условиях, подразумевающих ориентацию на технологический суверенитет и научную самодостаточность нашей страны, воспроизводство новой генерации молодых учёных, исследователей и преподавателей высшей школы имеет критическое значение.

Современные исследования связывают такое положение института аспирантуры с рядом факторов. Систематический обзор литературы по данной тематике, говорит о том, что наряду с социально-экономическими, организационно-педагогическими и институциональными барьерами, ключевое значение также имеют психологические и мотивационные особенности аспирантского контингента. Мотивация аспирантов является динамической единицей, которой свойственно меняться на всех этапах обучения.

Тенденции и мотивационные особенности аспирантов репрезентативно отображают исследования проведённые НИУ ВШЭ в 2017 и 2025 годах. Сопоставление работы «Портрет современного аспиранта» (2017) [3] и аналитического доклада «Барьеры при подготовке диссертаций в российской аспирантуре» (2025) [1] позволяет выявить как устойчивые тенденции, так и существенные изменения в структуре мотивов. Особенный интерес представляет ретроспективная динамика мотивационных паттернов, которую возможно выявить, используя метод компаративного анализа. Основным методом сбора эмпирических данных в исследованиях являлся опрос студентов

различных университетов РФ. Флуктуации, являющиеся одним из недостатков данного метода, нивелируются величиной выборки (2034 участника в 2017 г. и 3523 в 2025 г.), что позволяет выявить устойчивые закономерности.

На основе анализа данных, полученных в результате вышеуказанных исследований, можно выявить следующие тенденции, характеризующие мотивацию современных аспирантов:

1. Преобладание смешанной мотивационной модели.

Мотивы поступления в аспирантуру зачастую характеризуются неоднородностью и комплексностью. В 2017 году был эмпирически выявлен дуальный характер мотивационной структуры. Он представляет сочетание как академических (развитие карьеры исследователя – 56%, преподавателя – 48%), так и экстернальных причин. Среди экстернальных мотивов наибольшее значение уделялось развитию карьеры вне академической сферы (38%), нежеление покидать университетскую среду (23%), получение места в общежитии (8%). Также значимую роль для мужчин представляет возможность получения отсрочки от службы в армии (25%). Стоит отметить, что лишь 31% аспирантов указывали исключительно академические причины поступления, в то время как 55% сочетали оба типа мотивов.

К 2025 году данная смешанная модель не только сохранилась, но и получила дополнительное подтверждение на более репрезентативной выборке, включающей выпускников. Причины, лежащие в плоскости не связанной непосредственно с академической траекторией, остаются значительными: 28% мужчин поступили в аспирантуру для получения отсрочки, 26% респондентов для трудоустройства в собственном университете, 22% – для трудоустройства вне академической сферы. Большая доля респондентов (86%) ответили, что основным мотивом послужила возможность получения степени кандидата наук, однако, данный вывод не позволяет сделать осмысленных заключений, так как сам факт стремления получить учёную степень не верифицирует мотивов поступления.

Тем не менее сложившийся тренд, свидетельствует об институциональной укоренённости института аспирантуры как ресурса для решения широкого круга задач, зачастую выходящих за рамки академической сферы

2. Эволюция барьеров и их влияние на мотивацию

Если исследование 2017 года фокусировалось на иллюстрации структуры мотивов, то работа 2025 года совершает шаг вперёд, анализируя, изменение изначальных мотивов под воздействием системных барьеров. Одним из главных выводов исследования является выявленная корреляция между неакадемической мотивацией при поступлении

и последующими академическими трудностями. Низкий уровень исследовательского опыта до поступления (четверть опрошенных не принимали участие в научных исследованиях, половина не имеет навыков подготовки исследовательских текстов) в сочетании с необходимостью интенсивной подработки (91% аспирантов работают) приводит к профессиональному выгоранию: потере интереса к теме исследования (30%) и к научной деятельности в целом (29%).

Таким образом, можно говорить о трансформации исходной мотивации в процессе обучения: первоначальные, даже амбициозные академические намерения сталкиваются с комплексом финансовых, организационных и академических препятствий. Приоритетом становится завершение программы, а не защита диссертации.

3. Проблематика психологического благополучия

Новым вектором, открытым в исследовании 2025 года, стал анализ личностных и психологических барьеров. Контуры данного фактора были очерчены в работе 2017 года в качестве периферийных трудностей, однако, с течением времени они стали полноценным структурным барьером. Опрошенные выпускники указали семейные обстоятельства (47%) и проблемы со здоровьем (21%) как серьёзные препятствия на пути к защите. Специальный скрининг с использованием шкалы PHQ-4 выявил, что каждый второй аспирант (54%) демонстрирует склонность к депрессивным или тревожным состояниям, причём 9% – в серьёзной форме. Очевидно, что пребывание в состоянии перманентного стресса, вызванного финансовой неустойчивостью, организационно-педагогическими трудностями и высокой нагрузкой, ставит под угрозу даже сильную академическую мотивацию.

4. Дифференциация по направлениям подготовки

- Оба исследования обнаруживают взаимосвязь между мотивацией аспирантов и условиями обучения. Серьёзное влияние на эту взаимосвязь оказывает научная область. В 2017 г. ориентация на исследовательскую карьеру наблюдалась у аспирантов математических и естественных наук (46%), в то время как гуманитарии и педагоги отдавали приоритет преподавательской карьере (»Инженеры (118 человек, 87 мужчин, средний возраст 36,45 года) статистически значимо уступают нормативной группе по ветвям «Использование эмоций в решении проблем» (U=17600,5, p=0,013), «Понимание и анализ эмоций» (U=17377, p=0,008) и по Стратегическому домену (U=18060, p=0,034). При этом по общему уровню ЭИ различия не значимы, что говорит о компенсаторной роли сохранных областей.

- Лётчики (40 человек, все мужчины, средний возраст 35,76 года) показали значимо более высокие результаты по Опытному домену (U=5569,5, p=0,030) и снижение по Стратегическому домену (U=5130,5, p=0,005), демонстрируя чёткое противопоставление двух доменов.
- Преподаватели (142 человека, средний возраст 42,7 года) продемонстрировали снижение по Стратегическому домену (U=28661,5, p=0,012) и общему уровню ЭИ (U=29229,5, p=0,027), что авторы связывают с синдромом эмоционального выгорания.
- Высшее руководство превосходило нормативную группу по ветви «Понимание и анализ эмоций» (U=15553,5, p=0,007) и Стратегическому домену (U=15531, p=0,007), тогда как у служащих доминировала идентификация эмоций.

Т.С. Князева изучала роль ЭИ в учебно-профессиональной успешности музыкантов-исполнителей с использованием MSCEIT [1]. Было подтверждено влияние ЭИ на учебную музыкально-исполнительскую успешность студентов и их самооценку профессионально значимых качеств. В.С. Собкин и Т.А. Феофанова исследовали студентов театрального колледжа и выявили, что ветвь «Сознательное управление эмоциями» высоко коррелирует с оценками педагогов по актёрскому мастерству, образуя фактор, независимый от общих личностных черт (по тесту Кеттелла) [1]. Н.С. Терехина сравнивала лётчиков ВВС и специалистов нерегламентированных профессий, обнаружив, что высоким и средним ЭИ обладают 84% и 88% соответственно, а с увеличением стажа эмоциональная регуляция улучшается [1].

Т.С. Киселева показала, что ЭИ является значимым предиктором саморегуляции, продуктивных стратегий совладания и субъективного экономического благополучия [1]. Люди с высоким ЭИ меньше подвержены стрессу и имеют более высокий уровень дохода. Е.А. Хлевная экспериментально доказала возможность развития ЭИ через тренинги, причём эффект сохранялся 6 месяцев.

Авторы русскоязычной адаптации MSCEIT провели два поисковых исследования ЭИ у подростков 13–15 лет (всего 259 человек: 110 мальчиков и 149 девочек, средний возраст 14,81 года). Сравнение с нормативной группой 17–19 лет показало, что по большинству шкал показатели подростков статистически значимо ниже: по секциям А «Лица» (U=68558, p=0,002), В «Улучшение» (U=72301, p=0,048), С «Изменения» (U=43366,5, p=0,000), по ветвям «Использование эмоций» (U=58156, p=0,000) и «Понимание эмоций» (U=53397,5, p=0,000), по Опытному (U=68711, p=0,002) и Стратегическому (U=64237, p=0,000) доменам, а также по общему уровню ЭИ (U=69444, p=0,005) [1].

При сравнении подростков с учётом пола были выявлены значительные различия: девочки-подростки превосходят мальчиков-подростков по всем шкалам MSCEIT с высоким уровнем значимости. При сопоставлении с нормативной группой (17–19 лет) девочки-подростки даже превосходят взрослых женщин по некоторым шкалам: идентификация эмоций (U=25195, p=0,000), сознательное управление эмоциями (U=20464, p=0,000), Опытный (U=28102, p=0,001) и Стратегический (U=28545, p=0,003) домены. Однако женщины нормативной выборки показывают лучшие результаты по секциям C «Изменения» (U=26820, p=0,000) и F «Ощущения» (U=28606, p=0,003) [1].

На основании полученных данных авторы делают вывод: «учитывая неоднозначность полученных результатов и отзывы исследователей о трудностях при проведении данной методики у подростков, мы не рекомендуем использование русскоязычной версии методики MSCEIT для измерения эмоционального интеллекта у лиц младше 17 лет» [1].

А.Д. Дегтярев в исследовании подростков 14–16 лет с девиантным поведением (222 человека) выявил связь компонентов ЭИ с социально-психологической адаптацией, однако отметил необходимость создания более чувствительных методик для этой возрастной группы.

Важнейшим событием, напрямую заполняющим выявленный методологический разрыв, стала разработка российского теста оценки эмоционального интеллекта для подростков (ТЭИ-П), проведённая Е.А. Сергиенко, Е.А. Хлевной, Т.С. Киселевой, А.А. Никитиной и Е.И. Осипенко (2024). Тест создан на основе модели способностей Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо и предназначен для подростков 10–17 лет в двух версиях: для младших (10–13 лет) и старших (14–17 лет) подростков. ТЭИ-П учитывает культурную специфику и возрастные особенности: изменён стимульный материал раздела «Лица», введены новые разделы «Ситуации» (видеофрагменты взаимодействия героев) и «Динамика» (анализ изменения эмоций), а также раздел «Эмпатия» в ветви использования эмоций [2].

Психометрическая проверка проведена на 1491 подростке (735 в возрасте 10–13 лет, 756 в возрасте 14–17 лет) из Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Воронежа, Перми и других городов России. Результаты показали высокую надёжность: α Кронбаха для версии 10–13 лет составила 0,93, для версии 14–17 лет – 0,91. Конфирматорный факторный анализ подтвердил четырёхфакторную структуру, соответствующую модели способностей (CFI = 0,977 для младших и 0,960 для старших подростков, RMSEA = 0,054 и 0,071 соответственно). Корреляционный анализ с методикой-прототипом MSCEIT-YRV подтвердил теоретическую валидность ТЭИ-П: общий уровень ЭИ

коррелирует с общим уровнем MSCEIT-YRV на уровне r = 0,303 (10–13 лет) и r = 0,475 (14–17 лет) [2].

На основе проведённого анализа можно выделить пять ключевых пробелов:

1. Отсутствие исследований, связывающих профили ЭИ с профессиональными предпочтениями у подростков. Для взрослых существуют данные о профилях ЭИ. Однако неизвестно, дифференцируются ли уже в 14–16 лет подростки, ориентированные на разные типы профессий, по своим профилям ЭИ.
2. Отсутствие лонгитюдных данных о развитии ЭИ в сензитивный период 13–16 лет. Хотя разработка ТЭИ-П (2024) заполнила методологический разрыв в инструментарии, сами лонгитюдные исследования ещё не проведены.
3. Недостаток исследований, учитывающих половозрастные особенности ЭИ в моделях профессионального самоопределения. Адаптация MSCEIT демонстрирует значительные половые различия (девочки опережают мальчиков по всем шкалам), но существующие исследования профессионального выбора редко учитывают этот факт.
4. Отсутствие стандартизированных задачным методик для измерения ЭИ как способности в раннем подростковом возрасте. Данный пробел был заполнен разработкой ТЭИ-П (2024), однако требуется его дальнейшее применение в исследованиях профессионального выбора.
5. Недостаток исследований, изучающих ЭИ в процессе профессионального выбора, а не только у уже состоявшихся профессионалов. Большинство исследований изучают ЭИ у людей, уже сделавших профессиональный выбор, что не позволяет установить направление причинно-следственной связи.

В последние годы появился ряд исследований, которые частично заполняют выявленные пробелы и подтверждают актуальность тематики. Haxhihyseni с соавторами (2024) на выборке 110 албанских старшеклассников показали, что эмоциональный интеллект оказывает положительное влияние на рациональное принятие карьерных решений, причём наиболее сильные корреляции с рациональным стилем принятия решений показали переменные «регуляция собственных эмоций» и «регуляция эмоций других» [4]. Это подтверждает, что именно ветви ЭИ, связанные с управлением эмоциями (четвёртая ветвь модели Мэйера-Сэловея-Карузо), играют ключевую роль в карьерных решениях у подростков.

Li с соавторами (2025) провели двухволновое лонгитюдное исследование на 941 раннем подростке из Китая (средний возраст 12,4 года), используя латентно-переходный анализ (LTA). Были выявлены четыре профиля карьерной амбивалентности (низкий, умеренный, высокий

и «сверхвысокий» уровни противоречивости в выборе профессии), а также показано, что самоэффективность в принятии карьерных решений предотвращает переход подростков из группы с низкой амбивалентностью в группу со «сверхвысокой» [5]. Методологически это исследование ценно для обоснования профильного подхода.

Mamatova (2025) в теоретическом обзоре обосновывает метод «эмоционального профилирования» (emotional profiling) в современной профориентации, при котором оцениваются не только знания и навыки, но и эмоциональное состояние, интересы, стрессоустойчивость, уровень коммуникации, эмпатия и социальная ответственность. Автор выделяет типы эмоциональной ориентации подростков (позитивная, негативная, стабильная, лабильная) и показывает их связь с карьерным выбором [6].

Dave (2017) на национально-репрезентативной выборке канадских молодых взрослых (три волны: возраст 20–21, 22–23, 24–25 года) показал, что более высокие показатели черт эмоционального интеллекта (trait EI) значимо связаны с большей вероятностью поступления в вуз как на момент измерения, так и через 2 и 4 года. При этом связи были сильнее для мужчин, чем для женщин, а четырёхлетняя ретестовая надежность показала, что trait EI является относительно гибкой характеристикой, поддающейся изменению через интервенции в этом возрасте [3].

Однако важно отметить, что перечисленные современные исследования (кроме разработки ТЭИ-П) используют опросниковые методики измерения ЭИ (SEIS, TEIQue, самоотчёт), а не задачные тесты типа MSCEIT. Разработка ТЭИ-П заполнила этот методологический разрыв, создав валидный задачный инструмент для подростков 14–17 лет, однако его применение в контексте изучения профессионального выбора только начинается.

Проведённый теоретический анализ позволяет утверждать, что проблема взаимосвязи профиля эмоционального интеллекта и профессионального выбора в раннем подростковом возрасте является актуальной и требует дополнительных эмпирических исследований. Основными пробелами являются отсутствие исследований профилей ЭИ у подростков, отсутствие лонгитюдных данных, недостаточный учёт половозрастных особенностей и недостаток исследований процесса выбора. Разработка теста ТЭИ-П (Сергиенко и др., 2024) заполнила методологический разрыв в инструментарии, создав валидный задачный тест для измерения ЭИ как способности у подростков 14–17 лет. Современные исследования 2024–2025 годов подтверждают значимость ЭИ для карьерных решений подростков, но используют преимущественно опросниковые методики. Практическая значимость дальнейших исследований состоит в возможности разработки программ профориентации,

учитывающих профиль ЭИ обучающихся, что позволит старшеклассникам более успешно социализироваться и справляться с трудностями в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V. 2.0). Русскоязычная версия. М., 2016.
2. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Никитина А.А., Осипенко Е.И. Разработка и психометрическая проверка теста оценки эмоционального интеллекта для подростков (ТЭИ-П) // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17. № 1. С. 198–213.
3. Dave H. Predicting the Pursuit of Post-Secondary Education: Role of Trait Emotional Intelligence in a Longitudinal Study. Trent University, 2017.
4. Haxhihyseni E., Binjaku A., Sala E. The Role of Emotional Intelligence and its Implication in Career Decision Making: A Case Study in Albanian High-School Students // Journal of Educational Psychology. 2024.
5. Li X., et al. A latent transition analysis of ambivalence in career decision making: The roles of adolescent-parent career congruence and career decision-making self-efficacy // Acta Psychologica. 2025. Vol. 261.
6. Mamatova M.I. The Emotional State of Students and Pedagogical Approaches in the Process of Career Choice // International Journal of Artificial Intelligence. 2025. Vol. 5(5). P. 1367–1370.
7. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). User's Manual. Toronto, 2002.

Psychological aspects of motivation of modern graduate students

Spiridonov M.D.
Postgraduate Student, Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russian Federation
e-mail: st145075@student.spbu.ru

Abstract. This article presents a theoretical analysis of research on emotional intelligence (EI) in the context of professional development. Various models of EI (ability, mixed, and trait models) are examined, with particular attention given to the model by J. Mayer, P. Salovey, and D. Caruso and its operationalization in the MSCEIT V2.0 test. The results of the Russian-language adaptation of this instrument (by E.A. Sergienko and I.I. Vetrova, 2016) are analyzed, which revealed professional EI profiles in adults (engineers, pilots, managers, teachers, musicians, actors). Research on EI in adolescence is discussed, demonstrating heterochronicity of development and significant gender differences. Based on the analysis, five key research gaps are formulated. Recent studies from 2024–2025, including

the development of the TEI-P test, are analyzed separately; these partially address the identified gaps but confirm the need for further empirical research using the ability model and profile analysis. Directions for future empirical research are outlined.

Keywords: emotional intelligence, ability model, MSCEIT, TEI-P, career choice, early adolescence, professional profiles, contemporary research

Профиль эмоционального интеллекта как предиктор профессионального выбора в раннем подростковом возрасте: теоретический анализ и пробелы в исследованиях

Умарова М.М.
аспирант
Научный руководитель: – ***Ветрова И.И.***
к.псих.н.
Институт психологии Российской академии наук (ИП РАН)
Москва, Российская Федерация
e-mail: umarovamm@ipran.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ исследований эмоционального интеллекта (ЭИ) в контексте профессионального развития. Рассматриваются модели ЭИ (способностей, смешанные, черты), особое внимание уделяется модели Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо и её операционализации в тесте MSCEIT V2.0. Анализируются результаты русскоязычной адаптации методики (Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова, 2016), выявившие профессиональные профили ЭИ у взрослых (инженеры, лётчики, менеджеры, преподаватели, музыканты, актёры). Обсуждаются исследования ЭИ в подростковом возрасте, показывающие гетерохронность развития и значимые половые различия. На основе анализа формулируются пять ключевых пробелов. Отдельно анализируются современные исследования 2024–2025 годов, включая разработку теста ТЭИ-П, которые частично заполняют эти пробелы, но подтверждают необходимость дальнейших эмпирических изысканий с использованием модели способностей и профильного анализа. Определяются направления для дальнейших эмпирических исследований.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, модель способностей, MSCEIT, ТЭИ-П, профессиональный выбор, ранний подростковый возраст, профессиональные профили, современные исследования

На сегодняшний день существует множество исследований, направленных на изучение эмоционального интеллекта (ЭИ) в контексте академической успешности, психологического благополучия и социальной адаптации. Изучение ЭИ обуславливается значимостью данного явления в жизнедеятельности каждого человека. Успешное взаимодействие и коммуникация, выстраивание межличностных, дружеских и деловых отношений происходит более продуктивно, если компоненты эмоционального интеллекта сформированы на достаточном уровне. Наряду с этим, современные исследования всё чаще обращаются к роли ЭИ в профессиональном развитии и карьерных достижениях.

Однако, несмотря на признание важности ЭИ для успешности в различных сферах жизни, проблема его связи с профессиональным выбором в раннем подростковом возрасте остаётся недостаточно изученной. Ранний подростковый возраст (13–16 лет) является сензитивным периодом для формирования профессионального самоопределения: у подростков развивается самосознание, формируются интересы и ценностные ориентации. Эмоциональный интеллект, понимаемый как способность распознавать, понимать, использовать и регулировать эмоции, потенциально может влиять на этот процесс.

В связи с этим теоретический анализ существующих подходов, систематизация эмпирических данных и выявление пробелов в данной области является актуальной задачей. Цель настоящей статьи – на основе анализа зарубежных и отечественных исследований выявить ключевые пробелы в изучении эмоционального интеллекта как предиктора профессионального выбора в раннем подростковом возрасте.

Прежде чем рассматривать связь эмоционального интеллекта с профессиональным выбором, необходимо обратиться к теоретическим основаниям самого конструкта. В зарубежной и отечественной психологии сложилось несколько подходов к пониманию ЭИ. Как отмечают Дж. Мэйер, П. Сэловей и Д. Карузо, большинство основных моделей могут быть разделены на две большие группы: модели способностей и смешанные модели [7]. К. Петридес и Э. Фернхем предложили иной критерий различения, выделяя эмоциональный интеллект как способность (ability EI) и эмоциональный интеллект как черту (trait EI), подчёркивая, что характер модели определяется не столько теорией, сколько используемыми методами измерения.

Дж. Мэйер и П. Сэловей впервые опубликовали концепцию эмоционального интеллекта в 1990 году, определив его как набор навыков, имеющих отношение к точной оценке своих и чужих эмоций, их выражению, использованию и эффективному регулированию [7]. К 1997 году они доработали и расширили свою модель, сделав новый акцент на когнитивной составляющей, связанной с переработкой информации об эмоциях.

В окончательной версии эмоциональный интеллект понимается как способность распознавать значения эмоциональных паттернов, рассуждать и решать проблемы на их основе. Модель включает четыре иерархических компонента, которые авторы назвали «ветвями»: 1) идентификация эмоций (восприятие, оценка и выражение эмоций) – способность распознавать свои эмоции и эмоции окружающих по выражению лица, тону голоса, художественным образам; 2) использование эмоций для повышения эффективности мышления – способность

вызывать эмоции и затем использовать их в мышлении, решении проблем, принятии решений; 3) понимание и анализ эмоций – способность понимать сложные эмоции и последовательности эмоций, переход одной эмоции в другую; 4) сознательное управление эмоциями – способность управлять как своими эмоциями, так и эмоциями других [7].

На основе этой иерархической модели авторами был создан тест MSCEIT V2.0 (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), который состоит из 144 вопросов, объединённых в 8 секций, 4 ветви и два домена более высокого порядка: Опытный эмоциональный интеллект (ветви 1 и 2, основан на чувственном опыте) и Стратегический эмоциональный интеллект (ветви 3 и 4, требует рассуждений и сознательной регуляции). В отличие от опросниковых методов, MSCEIT является задачным тестом, что позволяет оценивать реальные способности, а не самооценку.

В отличие от модели способностей, смешанные модели объединяют когнитивные способности с личностными характеристиками. Р. Бар-Он определил ЭИ как множество некогнитивных способностей, влияющих на способность справляться с требованиями среды [10]. Его модель включает пять областей: межличностные навыки, внутриличностные навыки, адаптивность, управление стрессом и общее настроение. Д. Гоулмен популяризировал понятие ЭИ, включив в него самообладание, мотивацию, эмпатию и социальные навыки. Именно благодаря Гоулмену понятие «эмоциональный интеллект» стало наиболее популярным в науке в конце XX века.

В российской психологии традиции школы Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна постулируют единство аффекта и интеллекта, что созвучно модели способностей. Д.В. Ушаков полагает, что социальный интеллект встаёт в один ряд с другими видами интеллекта [9]. Д.В. Люсин предложил собственную модель, определяя ЭИ как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, и создал опросник ЭмИн. Однако для исследования профессионального выбора предпочтительнее использовать модель способностей, так как задачные методы (MSCEIT) коррелируют с общим интеллектом (r=0,33) и имеют слабые связи с личностными чертами, в отличие от опросников, которые коррелируют с Большой пятёркой на уровне 0,23–0,34.

В России с 2006 года в лаборатории психологии развития Института психологии РАН под руководством Е.А. Сергиенко и И.И. Ветровой ведётся работа по адаптации методики MSCEIT V2.0. К моменту публикации методического пособия в 2016 году была собрана выборка из 3827 респондентов (1578 мужчин и 2249 женщин) в возрасте от 16 до 72 лет из Москвы, Санкт-Петербурга, Перми, Томска [5]. Психометрическая проверка показала удовлетворительную надёжность теста (α=0,93 для общего уровня ЭИ), хотя была выявлена низкая надёжность

ветви «Понимание и анализ эмоций» (α=0,42), что авторы связывают с культурной спецификой [1].

На основе анализа профессиональной принадлежности респондентов (2995 человек из 3827) были выделены специфические профессиональные профили ЭИ. Авторы сравнили 10 профессиональных групп с нормативной выборкой, соответствующей по возрасту и полу [1]. Полученные результаты показали следующее:

- Инженеры (118 человек, 87 мужчин, средний возраст 36,45 года) статистически значимо уступают нормативной группе по ветвям «Использование эмоций в решении проблем» (U=17600,5, p=0,013), «Понимание и анализ эмоций» (U=17377, p=0,008) и по Стратегическому домену (U=18060, p=0,034). При этом по общему уровню ЭИ различия не значимы, что говорит о компенсаторной роли сохранных областей.
- Лётчики (40 человек, все мужчины, средний возраст 35,76 года) показали значимо более высокие результаты по Опытному домену (U=5569,5, p=0,030) и снижение по Стратегическому домену (U=5130,5, p=0,005), демонстрируя чёткое противопоставление двух доменов.
- Преподаватели (142 человека, средний возраст 42,7 года) продемонстрировали снижение по Стратегическому домену (U=28661,5, p=0,012) и общему уровню ЭИ (U=29229,5, p=0,027), что авторы связывают с синдромом эмоционального выгорания.
- Высшее руководство превосходило нормативную группу по ветви «Понимание и анализ эмоций» (U=15553,5, p=0,007) и Стратегическому домену (U=15531, p=0,007), тогда как у служащих доминировала идентификация эмоций.

Т.С. Князева изучала роль ЭИ в учебно-профессиональной успешности музыкантов-исполнителей с использованием MSCEIT [1]. Было подтверждено влияние ЭИ на учебную музыкально-исполнительскую успешность студентов и их самооценку профессионально значимых качеств. В.С. Собкин и Т.А. Феофанова исследовали студентов театрального колледжа и выявили, что ветвь «Сознательное управление эмоциями» высоко коррелирует с оценками педагогов по актёрскому мастерству, образуя фактор, независимый от общих личностных черт (по тесту Кеттелла) [1]. Н.С. Терехина сравнивала лётчиков ВВС и специалистов нерегламентированных профессий, обнаружив, что высоким и средним ЭИ обладают 84% и 88% соответственно, а с увеличением стажа эмоциональная регуляция улучшается [1].

Т.С. Киселева показала, что ЭИ является значимым предиктором саморегуляции, продуктивных стратегий совладания и субъективного

экономического благополучия [1]. Люди с высоким ЭИ меньше подвержены стрессу и имеют более высокий уровень дохода. Е.А. Хлевная экспериментально доказала возможность развития ЭИ через тренинги, причём эффект сохранялся 6 месяцев.

Авторы русскоязычной адаптации MSCEIT провели два поисковых исследования ЭИ у подростков 13–15 лет (всего 259 человек: 110 мальчиков и 149 девочек, средний возраст 14,81 года). Сравнение с нормативной группой 17–19 лет показало, что по большинству шкал показатели подростков статистически значимо ниже: по секциям A «Лица» (U=68558, p=0,002), B «Улучшение» (U=72301, p=0,048), C «Изменения» (U=43366,5, p=0,000), по ветвям «Использование эмоций» (U=58156, p=0,000) и «Понимание эмоций» (U=53397,5, p=0,000), по Опытному (U=68711, p=0,002) и Стратегическому (U=64237, p=0,000) доменам, а также по общему уровню ЭИ (U=69444, p=0,005) [1].

При сравнении подростков с учётом пола были выявлены значительные различия: девочки-подростки превосходят мальчиков-подростков по всем шкалам MSCEIT с высоким уровнем значимости. При сопоставлении с нормативной группой (17–19 лет) девочки-подростки даже превосходят взрослых женщин по некоторым шкалам: идентификация эмоций (U=25195, p=0,000), сознательное управление эмоциями (U=20464, p=0,000), Опытный (U=28102, p=0,001) и Стратегический (U=28545, p=0,003) домены. Однако женщины нормативной выборки показывают лучшие результаты по секциям C «Изменения» (U=26820, p=0,000) и F «Ощущения» (U=28606, p=0,003) [1].

На основании полученных данных авторы делают вывод: «учитывая неоднозначность полученных результатов и отзывы исследователей о трудностях при проведении данной методики у подростков, мы не рекомендуем использование русскоязычной версии методики MSCEIT для измерения эмоционального интеллекта у лиц младше 17 лет» [1].

А.Д. Дегтярев в исследовании подростков 14–16 лет с девиантным поведением (222 человека) выявил связь компонентов ЭИ с социально-психологической адаптацией, однако отметил необходимость создания более чувствительных методик для этой возрастной группы.

Важнейшим событием, напрямую заполняющим выявленный методологический разрыв, стала разработка российского теста оценки эмоционального интеллекта для подростков (ТЭИ-П), проведённая Е.А. Сергиенко, Е.А. Хлевной, Т.С. Киселевой, А.А. Никитиной и Е.И. Осипенко (2024). Тест создан на основе модели способностей Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо и предназначен для подростков 10–17 лет в двух версиях: для младших (10–13 лет) и старших (14–17 лет) подростков. ТЭИ-П учитывает культурную специфику и возрастные

особенности: изменён стимульный материал раздела «Лица», введены новые разделы «Ситуации» (видеофрагменты взаимодействия героев) и «Динамика» (анализ изменения эмоций), а также раздел «Эмпатия» в ветви использования эмоций [2].

Психометрическая проверка проведена на 1491 подростке (735 в возрасте 10–13 лет, 756 в возрасте 14–17 лет) из Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Воронежа, Перми и других городов России. Результаты показали высокую надёжность: α Кронбаха для версии 10–13 лет составила 0,93, для версии 14–17 лет – 0,91. Конфирматорный факторный анализ подтвердил четырёхфакторную структуру, соответствующую модели способностей (CFI = 0,977 для младших и 0,960 для старших подростков, RMSEA = 0,054 и 0,071 соответственно). Корреляционный анализ с методикой-прототипом MSCEIT-YRV подтвердил теоретическую валидность ТЭИ-П: общий уровень ЭИ коррелирует с общим уровнем MSCEIT-YRV на уровне r = 0,303 (10–13 лет) и r = 0,475 (14–17 лет) [2].

На основе проведённого анализа можно выделить пять ключевых пробелов:

1. Отсутствие исследований, связывающих профили ЭИ с профессиональными предпочтениями у подростков. Для взрослых существуют данные о профилях ЭИ. Однако неизвестно, дифференцируются ли уже в 14–16 лет подростки, ориентированные на разные типы профессий, по своим профилям ЭИ.
2. Отсутствие лонгитюдных данных о развитии ЭИ в сензитивный период 13–16 лет. Хотя разработка ТЭИ-П (2024) заполнила методологический разрыв в инструментарии, сами лонгитюдные исследования ещё не проведены.
3. Недостаток исследований, учитывающих половозрастные особенности ЭИ в моделях профессионального самоопределения. Адаптация MSCEIT демонстрирует значительные половые различия (девочки опережают мальчиков по всем шкалам), но существующие исследования профессионального выбора редко учитывают этот факт.
4. Отсутствие стандартизированных задачным методик для измерения ЭИ как способности в раннем подростковом возрасте. Данный пробел был заполнен разработкой ТЭИ-П (2024), однако требуется его дальнейшее применение в исследованиях профессионального выбора.
5. Недостаток исследований, изучающих ЭИ в процессе профессионального выбора, а не только у уже состоявшихся профессионалов. Большинство исследований изучают ЭИ у людей, уже сделавших профессиональный выбор, что не позволяет установить направление причинно-следственной связи.

В последние годы появился ряд исследований, которые частично заполняют выявленные пробелы и подтверждают актуальность тематики. Haxhihyseni с соавторами (2024) на выборке 110 албанских старшеклассников показали, что эмоциональный интеллект оказывает положительное влияние на рациональное принятие карьерных решений, причём наиболее сильные корреляции с рациональным стилем принятия решений показали переменные «регуляция собственных эмоций» и «регуляция эмоций других» [4]. Это подтверждает, что именно ветви ЭИ, связанные с управлением эмоциями (четвёртая ветвь модели Мэйера-Сэловея-Карузо), играют ключевую роль в карьерных решениях у подростков.

Li с соавторами (2025) провели двухволновое лонгитюдное исследование на 941 раннем подростке из Китая (средний возраст 12,4 года), используя латентно-переходный анализ (LTA). Были выявлены четыре профиля карьерной амбивалентности (низкий, умеренный, высокий и «сверхвысокий» уровни противоречивости в выборе профессии), а также показано, что самоэффективность в принятии карьерных решений предотвращает переход подростков из группы с низкой амбивалентностью в группу со «сверхвысокой» [5]. Методологически это исследование ценно для обоснования профильного подхода.

Mamatova (2025) в теоретическом обзоре обосновывает метод «эмоционального профилирования» (emotional profiling) в современной профориентации, при котором оцениваются не только знания и навыки, но и эмоциональное состояние, интересы, стрессоустойчивость, уровень коммуникации, эмпатия и социальная ответственность. Автор выделяет типы эмоциональной ориентации подростков (позитивная, негативная, стабильная, лабильная) и показывает их связь с карьерным выбором [6].

Dave (2017) на национально-репрезентативной выборке канадских молодых взрослых (три волны: возраст 20–21, 22–23, 24–25 года) показал, что более высокие показатели черт эмоционального интеллекта (trait EI) значимо связаны с большей вероятностью поступления в вуз как на момент измерения, так и через 2 и 4 года. При этом связи были сильнее для мужчин, чем для женщин, а четырёхлетняя ретестовая надежность показала, что trait EI является относительно гибкой характеристикой, поддающейся изменению через интервенции в этом возрасте [3].

Однако важно отметить, что перечисленные современные исследования (кроме разработки ТЭИ-П) используют опросниковые методики измерения ЭИ (SEIS, TEIQue, самоотчёт), а не задачные тесты типа MSCEIT. Разработка ТЭИ-П заполнила этот методологический разрыв, создав валидный задачный инструмент для подростков 14–17 лет, однако его применение в контексте изучения профессионального выбора только начинается.

Проведённый теоретический анализ позволяет утверждать, что проблема взаимосвязи профиля эмоционального интеллекта и профессионального выбора в раннем подростковом возрасте является актуальной и требует дополнительных эмпирических исследований. Основными пробелами являются отсутствие исследований профилей ЭИ у подростков, отсутствие лонгитюдных данных, недостаточный учёт половозрастных особенностей и недостаток исследований процесса выбора. Разработка теста ТЭИ-П (Сергиенко и др., 2024) заполнила методологический разрыв в инструментарии, создав валидный задачный тест для измерения ЭИ как способности у подростков 14–17 лет. Современные исследования 2024–2025 годов подтверждают значимость ЭИ для карьерных решений подростков, но используют преимущественно опросниковые методики. Практическая значимость дальнейших исследований состоит в возможности разработки программ профориентации, учитывающих профиль ЭИ обучающихся, что позволит старшеклассникам более успешно социализироваться и справляться с трудностями в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V. 2.0). Русскоязычная версия. М., 2016.
2. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Никитина А.А., Осипенко Е.И. Разработка и психометрическая проверка теста оценки эмоционального интеллекта для подростков (ТЭИ-П) // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17. № 1. С. 198–213.
3. Dave H. Predicting the Pursuit of Post-Secondary Education: Role of Trait Emotional Intelligence in a Longitudinal Study. Trent University, 2017.
4. Haxhihyseni E., Binjaku A., Sala E. The Role of Emotional Intelligence and its Implication in Career Decision Making: A Case Study in Albanian High-School Students // Journal of Educational Psychology. 2024.
5. Li X., et al. A latent transition analysis of ambivalence in career decision making: The roles of adolescent-parent career congruence and career decision-making self-efficacy // Acta Psychologica. 2025. Vol. 261.
6. Mamatova M.I. The Emotional State of Students and Pedagogical Approaches in the Process of Career Choice // International Journal of Artificial Intelligence. 2025. Vol. 5(5). P. 1367–1370.
7. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). User's Manual. Toronto, 2002.

Emotional intelligence profile as a predictor of career choice in early adolescence: theoretical analysis and research gaps

Umarova M.M.
PhD Student
Academic Supervisor: – ***I.I. Vetrova***
Candidate of Psychological Sciences
Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences (IP RAS)
Moscow, Russia
e-mail: umarovamm@ipran.ru

Abstract. This article presents a theoretical analysis of research on emotional intelligence (EI) in the context of professional development. Various models of EI (ability, mixed, and trait models) are examined, with particular attention given to the model by J. Mayer, P. Salovey, and D. Caruso and its operationalization in the MSCEIT V2.0 test. The results of the Russian-language adaptation of this instrument (by E.A. Sergienko and I.I. Vetrova, 2016) are analyzed, which revealed professional EI profiles in adults (engineers, pilots, managers, teachers, musicians, actors). Research on EI in adolescence is discussed, demonstrating heterochronicity of development and significant gender differences. Based on the analysis, five key research gaps are formulated. Recent studies from 2024–2025, including the development of the TEI-P test, are analyzed separately; these partially address the identified gaps but confirm the need for further empirical research using the ability model and profile analysis. Directions for future empirical research are outlined.

Keywords: emotional intelligence, ability model, MSCEIT, TEI-P, career choice, early adolescence, professional profiles, contemporary research

Понять себя и другого: эмоциональный интеллект и толерантность в межличностном общении

Федорова М.В., Расходчикова М.Н.
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
e-mail: ognikry@yandex.ru

В современной психологической науке всё большее внимание уделяется изучению эмоционального интеллекта (ЭИ) и его связи с коммуникативной толерантностью. Концепция ЭИ, предложенная П. Сэловеем и Дж. Майером (Salovey, Mayer, 1990), описывает систему когнитивных способностей, обеспечивающих восприятие, понимание и регуляцию эмоций. Метаанализ, охвативший 69 независимых выборок, показал, что ЭИ объясняет до 13% дисперсии качества межличностных отношений – больше, чем вклад когнитивного интеллекта (Van Rooy, Viswesvaran, 2004). По данным лаборатории Д.В. Люсина (ИП РАН), школьники с низкими показателями по шкале понимания эмоций других в 2,3 раза чаще атрибутируют сверстникам враждебные намерения.

Коммуникативная толерантность рассматривается как устойчивая личностная характеристика, проявляющаяся в реальном поведении и поддающаяся измерению через конкретные поведенческие признаки (Бойко, 1998). Г.У. Солдатова с соавторами выделяют три её компонента: этническую, социальную и личностную толерантность, указывая, что данная черта формируется под влиянием жизненного опыта и нравственных принципов личности (Солдатова и др., 2008).

Особую актуальность изучение этих характеристик приобретает в подростковом возрасте. По данным лонгитюдного исследования Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой (Эльконин, Драгунова, 1967), именно в 15–17 лет самосознание подростка перестраивается качественно: расширяются социальные контакты, обостряется чувствительность к оценкам сверстников, формируется собственная система ценностей. Ведущей деятельностью этого периода становится интимно-личностное общение, что делает старшеклассников оптимальной аудиторией для изучения взаимосвязи ЭИ и толерантности.

Настоящий проект разработан на основе авторского дипломного исследования «Взаимосвязь межличностной толерантности и эмоционального интеллекта у студентов» (ФГБОУ ВО МГППУ; научный руководитель – Расходчикова М.Н.; выборка: n = 30 студентов очной формы, возраст 18–23 года; метод: корреляционный анализ r Спирмена). Целью проекта является исследование взаимосвязи уровня ЭИ и коммуникативной толерантности у учащихся 10–11 классов с последующей

разработкой практических рекомендаций по развитию толерантности через осознанную работу с эмоциями.

Диагностический блок воспроизводит методологию дипломного исследования в адаптированном для школьной аудитории виде. Применяются три стандартизированные методики: опросник ЭмИн (Люсин, 2006), включающий 46 утверждений и измеряющий межличностный (МЭИ) и внутриличностный (ВЭИ) ЭИ; методика диагностики общей коммуникативной толерантности (Бойко, 1998), состоящая из 9 шкал; экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Солдатова и др., 2008), содержащий 22 утверждения по трём субшкалам.

Межпредметный характер проекта обусловлен тем, что психологическая диагностика требует одновременного применения инструментов математической обработки данных, биологического контекста и развитых коммуникативных компетенций. Интеграция учебных предметов в проекте представлена следующим образом:

Предмет	Роль в проекте
Психология / Обществознание	Понятия ЭИ (модель Сэловея–Майера), коммуникативной толерантности (Бойко, 1998; Солдатова и др., 2008), механизмы межличностного взаимодействия
Биология	Нейрофизиология эмоций: лимбическая система, роль миндалины и префронтальной коры в эмоциональной регуляции
Математика / Статистика	Подсчёт баллов по шкалам, построение сводных таблиц, элементы корреляционного анализа
Информатика	Обработка данных в Excel, построение диаграмм, создание итоговой презентации
Литература / Русский язык	Анализ эмоциональных стратегий персонажей, написание аналитического отчёта по результатам исследования

Проект реализуется в формате групповой работы: класс делится на исследовательские команды по 4–5 человек с чётким распределением ролей (диагносты, аналитики, дизайнеры, докладчики). Срок выполнения составляет 4–6 недель в соответствии со следующим планом:

Этап	Срок	Содержание
1. Погружение	1–2 нед.	Знакомство с понятиями ЭИ и коммуникативной толерантности, постановка гипотезы, обзор методик
2. Диагностика	1 нед.	Проведение трёх методик; сбор и кодировка данных
3. Анализ	1 нед.	Обработка данных, построение таблиц и диаграмм, проверка гипотезы о связи ЭИ и толерантности

Этап	Срок	Содержание
4. Рекомендации	1 нед.	Разработка практических советов по развитию ЭИ и коммуникативной толерантности для сверстников
5. Защита	1 нед.	Публичное представление результатов, обсуждение, рефлексия участников

Ожидаемыми результатами проекта для школьников являются: получение достоверных данных о собственном уровне ЭИ и коммуникативной толерантности с профессиональной интерпретацией; понимание механизмов связи между эмоциональными способностями и стилем общения; конкретные рекомендации по развитию толерантности через работу с эмоциями. Научный и методический вклад проекта состоит в формировании данных о взаимосвязи ЭИ и коммуникативной толерантности в подростковой выборке, сопоставимых с результатами студенческого дипломного исследования, а также в создании готового методического пакета, воспроизводимого педагогами без специальной подготовки.

Таким образом, предлагаемый межпредметный проект создаёт условия для формирования у старшеклассников исследовательских компетенций, навыков психодиагностики и самодиагностики, а также культуры уважительного общения – в соответствии с задачами воспитательной работы, зафиксированными в ФГОС ООО **(ФГОС ООО, 2021)**.

Литература

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Питер, 1998.
2. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
3. Солдатова Г.У., Кравцова О.А., Хухлаев О.Е., Шайгерова Л.А. Психодиагностика толерантности личности. М.: Смысл, 2008.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утверждён приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287.
5. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. Vol. 9. P. 185–211.
6. Van Rooy D.L., Viswesvaran C. Emotional intelligence: A meta-analytic investigation // Journal of Vocational Behavior. 2004. Vol. 65. P. 71–95.

Механизмы психологической защиты и субъективное благополучие в юношеском возрасте

Шумкина А.Д.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: nastya.shumkina.99@mail.ru

Емельянова И.В.
старший преподаватель
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3006-1598
e-mail: emerina@mail.ru

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, субъективное благополучие, юношеский возраст

Субъективное благополучие личности в настоящее время является одним из ключевых понятий в позитивной и возрастной психологии. В отличие от объективных показателей качества жизни (доход, здоровье, образование), субъективное благополучие отражает то, как сам человек оценивает и переживает свою жизнь.

Юношеский возраст является важным периодом в жизни человека, когда происходит активное формирование личности, поиск собственной идентичности и подготовка к взрослой жизни. В это время молодые люди сталкиваются с множеством новых требований, повышением уровня ответственности, изменением социальных ролей и необходимостью адаптироваться к новым условиям. Все это создает значительную психологическую нагрузку, и вызывает различные эмоциональные переживания – тревогу, неуверенность, внутренние конфликты.

Чтобы справляться с такими переживаниями, психика человека использует механизмы психологической защиты, которые представляют собой формы бессознательной регуляции поведения и эмоциональных состояний, направленные на снижение тревоги и сохранение психологической целостности личности. В то же время защитные механизмы различаются по степени зрелости и адаптивности: наряду с конструктивными формами, способствующими успешной адаптации, могут использоваться менее зрелые и дезадаптивные защиты, оказывающие негативное влияние на субъективное благополучие.

Исследование направлено на изучение особенностей механизмов психологической защиты у юношей и девушек и выявление их связи с уровнем субъективного благополучия. Гипотеза исследования

состоит в том, что существует связь между используемыми механизмами психологической защиты и субъективным благополучием студентов. В частности, преобладание зрелых (адаптивных) защитных механизмов связано с более высоким уровнем субъективного благополучия.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: психологические теории личности и развития в юношеском возрасте (Э. Эриксон, Л.И. Божович); теории психологических защит (З. Фрейд, А. Фрейд, К. Хорни, Р. Плутчик, Л.И. Вассерман); концепции субъективного благополучия (Э. Динер, С.В. Осин, И.А. Лебедева).

В эмпирической части исследования принимают участие 150 студентов 1–2 курсов бакалавриата московских вузов технического и гуманитарного профилей обучения. Для изучения субъективного благополучия использовались следующие методики: Шкала удовлетворенности жизнью (SWLS; Diener E. et al., 1985; адаптация С.П. Елшанского и др., 2015) и Шкала позитивного и негативного аффекта (PANAS; Watson D. et al., 1988; адаптация Е.Н. Осина, 2012). Для изучения механизмов психологической защиты применялись: Опросник «Индекс жизненного стиля» (Plutchik R., Kellerman H., Conte H., 1979; адаптация НИПНИИ, 1999), а также Опросник структуры психологических защит (DSQ; Bond M., 1989; адаптация Е.Е. Туник, 2010).

Изучение данной проблемы важно для реализации индивидуального подхода в психологическом сопровождении студентов. Полученные результаты могут быть использованы педагогами-психологами для профилактики эмоционального неблагополучия, повышения адаптации и разработки программ поддержки студентов первых курсов.

Литература

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
2. Елшанский, С.П. Психометрические показатели русскоязычной версии шкалы удовлетворенности жизнью / С.П. Елшанский, А.Ф. Ануфриев, З.Ф. Камалетдинова, О.Е. Сапарин, Д.В. Семенов // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – № 9 (53). – С. 444–458.
3. Осин, Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS / Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 91–110.
4. Туник, Е.Е. Опросник диагностики механизмов психологической защиты (DSQ) / Е.Е. Туник. – СПб.: Речь, 2010. – 78 с.
5. Фрейд, А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд; пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.

Psychological defense mechanisms and subjective well-being in adolescence

Anastasia D. Shumkina
Master's student
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: nastya.shumkina.99@mail.ru

Irina V. Emelyanova
Teacher
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3006-1598
e-mail: emerina@mail.ru

Проблемное использование интернета и психологическое благополучие старших подростков

Яковлева Д.А.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: daryusha26@mail.ru

Емельянова И.В.
Старший преподаватель
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3006-1598
e-mail: emerina@mail.ru

Ключевые слова: проблемное использование интернета, интернет-зависимость, психологическое благополучие, старшие подростки

Глобальная цифровизация, пронизывая все сферы нашей жизни, также оказывает влияние в критические периоды личностного становления, каким является старший подростковый возраст. Цифровые технологии не просто являются инструментом, а формируют принципиально новую социокультурную реальность, «базовый ландшафт» для нового поколения. Подростки 14–17 лет являются наиболее активными пользователями сети: по данным ВЦИОМ, уже в 2021 году 95% российских подростков в возрасте от 14 до 17 лет являлись активными пользователями социальных сетей.

Психика старших подростков, характеризующаяся сензитивностью, лабильностью, интенсивным становлением идентичности и поиском социальной принадлежности, оказывается чрезвычайно уязвимой перед интенсивным воздействием интернет-среды. В этом возрасте, когда потребность в автономии и социальном признании обостряется, интернет-среда зачастую становится не просто каналом, а альтернативной площадкой для решения ключевых возрастных задач – построения отношений, самопрезентации и сепарации.

Современная психологическая наука отходит от упрощенных линейных моделей, рассматривая риск формирования проблемного использования интернета (ПИИ) не как прямую причинно-следственную связь, а как результат сложного, динамического взаимодействия факторов разного уровня. В эту модель входят биологическая предрасположенность (например, особенности дофаминовой системы), индивидуально-психологические черты (импульсивность, тревожность, низкая саморегуляция) и социальные факторы (качество семейных

и межличностных отношений). Ключевым индикатором, отражающим результат этого взаимодействия, выступает психологическое благополучие – комплексный конструкт, включающий не только отсутствие негативных симптомов, но и наличие позитивного функционирования личности в таких аспектах, как автономия, компетентность, личностный рост, позитивные отношения и жизненные цели (К. Рифф).

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью комплексного и многоуровневого анализа феномена ПИИ у старших подростков в его прямой связи с психологическим благополучием. Эта задача продиктована совокупностью факторов: тотальным масштабом цифровизации, повышенной уязвимостью возрастного периода, сложностью и многогранностью самого феномена ПИИ, а также острой практической потребностью в разработке научно обоснованных программ психопрофилактики и развития цифровой гигиены, которые являются неотъемлемым элементом успешной адаптации и сохранения психического здоровья подрастающего поколения в современном мире.

Теоретико – методологическую основу нашего исследования составляют: теории развития личности в подростковом возрасте (Л.С. Выготский); теоретические подходы психологического благополучия (К. Рифф); концепции “проблемного использования интернета” (Герасимова, А.А., Холмогорова, А.Б.)

В исследовании принимают участие 100 обучающихся в возрасте 15–16 лет г. Москвы.

При проведении эмпирического исследования использованы следующие методики: шкала психологического благополучия К. Рифф, в адаптации Л.В. Жуковской и Е.Г. Трошихиной и общая шкала проблемного использования интернета Герасимовой А.А., Холмогоровой А.Б. Предполагается выявить и изучить, недостаточно рассмотренную прежде, тему проблемного использования интернета и психологического благополучия старших подростков.

На основе выявленных связей проблемного использования интернета и психологического благополучия старших подростков могут быть разработаны: коррекционные программы для психологов, направленные на развитие конкретных компонентов благополучия; скрининговые методы для раннего выявления группы риска; научно обоснованные материалы для просвещения родителей и подростков с конкретными критериями оценки рисков; рекомендации для образовательных учреждений по внедрению эффективных профилактических программ, смещающих акцент с ограничений на развитие личностных ресурсов учащихся.

Литература

1. Выготский, Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский. – Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. – 504 с.
2. Герасимова, А.А. Общая шкала проблемного использования интернета: апробация и валидизация в российской выборке третьей версии опросника / А.А. Герасимова, А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – Т. 26, № 3. – С. 56–79.
3. Жуковская, Л.В. Шкала психологического благополучия К. Рифф / Л.В. Жуковская, Е.Г. Трошихина // Психологический журнал. – 2011. – № 2. – С. 82–93.
4. Рифф, К.Д. Счастье – это всё, или не всё? Исследования значения психологического благополучия / К.Д. Рифф // Журнал личности и социальной психологии. – 1989. – Т. 57, № 6. – С. 1069–1081.

Problematic internet use and psychological well-being of older adolescents

Daria A. Iakovleva
Master' s student
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)
Moscow, Russian Federation

Irina V. Emelyanova
Teacher
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3006-1598
e-mail: emerina@mail.ru

Рефлексивные методы при профессиональной подготовке психолога в вузе

Янина Л.А.
аспирант
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2302-7102
e-mail: loginovala@bk.ru

Егоренко Т.А.
доктор психологических наук, заведующий кафедрой
«Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова»
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2934-5657
e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Ключевые слова: профессиональная идентичность, будущий психолог, высшее образование, рефлексивные методы, видеокейсы, демонстрационные упражнения, профессиональное становление, психологическая подготовка

Проблема исследования связана с тем, что профессиональная идентичность будущего психолога формируется заметно медленнее, чем накапливаются теоретические знания.

Студент может уверенно объяснить различия между основными профессиональными трудовыми функциями, но в реальной ситуации нередко теряется, когда нужно увидеть психологическую проблему, удержать профессиональную позицию и выбрать способ помощи.

Для современного психологического образования такой разрыв особенно чувствителен, поскольку выпускник должен быть готов к работе не в абстрактной аудитории, а в реальных образовательных организациях, центрах сопровождения, и различных организациях психологической помощи.

Под профессиональной идентичностью понимается осознанное принятие студентом ценностей, норм, функций и способов деятельности психолога, соединенное с переживанием собственной профессиональной принадлежности. На стадии профессиональной подготовки, особенно на 2–3 курсе, идет активное формирование компетенций, профессионально важных качеств, профессиональной идентичности и траектории дальнейшего развития [3].

Методологическую основу работы составили теоретический анализ современных исследований по проблеме профессионального становления психолога (Т.А. Егоренко, О.И. Леонова, И.А. Голованова,

Л.Д. Колесникова, Е.И. Огарева, Н.В. Лик, П.Д. Осипов), сравнительный анализ практико-ориентированных форм вузовской подготовки.

Научная новизна работы заключается в рассмотрении видеокейсов и демонстрационных упражнений не как второстепенного способа, которое поможет сделать занятие более интересным, а как самостоятельного механизма развития профессиональной идентичности. В центре внимания находится момент, когда студент перестает просто знать о профессии и начинает действовать в ее логике: анализирует случай, выдвигает гипотезу, соотносит решение с профессиональной этикой и оценивает собственные действия [4]. Такой переход особенно важен для психолога, поскольку его профессиональная зрелость строится на соединении знания, наблюдения, рефлексии и ответственности.

Используемый подход к решению проблемы основан на рефлексивных методах обучения. Видеокейс рассматривается как учебно-профессиональная ситуация, зафиксированная в видеоформате и требующая анализа поведения, контекста и причин затруднения. Демонстрационное упражнение моделирует профессиональное действие и заставляет студента не пересказывать главу учебника, а принимать решение. В статье о демонстрационном экзамене показано, что задания строятся в форме психолого-педагогических ситуаций, с которыми будущий педагог-психолог сталкивается в профессии, а сам экзамен позволяет не только проверить теоретические знания, но и реализовать их на практике.

Показательным примером выступает задание демонстрационного экзамена по модулю «Психолого-педагогическая диагностика в образовании». Студент получает характеристику ученика 5 класса Влада Г., 12 лет: во время урока он отвлекается, шепчется с соседом, встает без разрешения, выкрикивает ответы, не может организовать рабочее место и конфликтует на переменах. От обучающегося требуется определить причины такого поведения, сформулировать диагностические гипотезы, подобрать программу психолого-педагогической диагностики и спроектировать дальнейшую психологическую работу. Перед студентом уже не учебная схема, а модель живой профессиональной ситуации, близкой к реальной практике школьного психолога в Москве, Нижнем Новгороде, Казани или Новосибирске [1].

Существенную роль в развитии профессиональной идентичности играют и другие рефлексивные форматы [5]. Т.А. Егоренко пишет, что взаимодействие студентов с преподавателями в практических ситуациях, обсуждение примеров работы профессионалов, ролевые упражнения и анализ случаев помогают формировать более реалистичное и точное представление о содержании профессии. На следующем шаге особую ценность приобретают знакомство с профессиональными

кейсами в реальных условиях практики, ролевые игры в учебных аудиториях, рефлексивные письменные задания и обратная связь, поскольку именно такие методы связаны с развитием образа профессии, обучением на основе практического опыта и формированием профессионального самосознания студента.

Основные результаты исследования состоят в следующем. Установлено, что развитие профессиональной идентичности будущего психолога усиливается в условиях, где студент регулярно включается в анализ реальных или максимально приближенных к реальности случаев. Выявлено, что переход от позиции «изучающего профессию» к позиции «начинающего специалиста» ускоряется, когда студент получает возможность обсуждать свои решения, видеть профессиональные образцы и проходить через рефлексивное осмысление собственных действий. Показано, что безопасная учебная среда, обратная связь и работа с кейсами формируют профессиональное самосознание, а первые шаги в профессиональной деятельности при признании со стороны клиентов, коллег и наставников укрепляют профессиональную идентичность.

Практическая значимость работы связана с возможностью прямого внедрения видеокейсов и демонстрационных упражнений в дисциплины «введение в профессию», «психолого-педагогическая диагностика», «психологическое консультирование». Один короткий видеосюжет о школьной дезадаптации, тревоге перед экзаменом, конфликте родителя и подростка или эмоциональном срыве первокурсника способен запустить у студентов не формальное воспроизведение теории, а профессиональное мышление. В такой учебной модели вуз перестает быть пространством пересказа и становится пространством профессиональной пробы, где будущий психолог учится видеть проблему, обосновывать решение и осознавать себя частью профессии.

Литература

1. Егоренко, Т.А. Демонстрационный экзамен как форма оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов [Электронный ресурс] / Т.А. Егоренко, О.И. Леонова, И.А. Голованова // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29, № 6. – С. 54–66. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n6/Egorenko_Leonova_Golovanova (дата обращения: 25.03.2026).
2. Егоренко, Т.А. Психологические детерминанты успешности профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / Т.А. Егоренко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 1. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/27PSMN124.pdf (дата обращения: 25.03.2026).
3. Егоренко, Т.А. Становление психолога на этапе профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / Т.А. Егоренко // Современная

зарубежная психология. – 2025. – Т. 14, № 4. – С. 66–76. – URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2025_n4/Egorenko2 (дата обращения: 25.03.2026).
4. Колесникова Л.Д. Формирование профессиональной и личностной идентичности студентов-психологов при помощи активных методов обучения //Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2006. – Т. 43. – № . 3–1. – С. 217–221.
5. Огарева Е.И., Лик Н.В., Осипов П.Д. Профессиональная идентичность и учебная успешность студентов-психологов на начальном этапе обучения в вузе //Гуманизация образования. – 2020. – № . 3. – С. 103–114.

Reflective methods in professional training of psychologists at a university

Yanina L.A.
postgraduate student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2302-7102
e-mail: loginovala@bk.ru

Egorenko T.A.
Doctor of Science (Psychology), Head of the Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2934-5657
e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Keywords: professional identity, future psychologist, higher education, reflective teaching methods, video cases, demonstration exercises, professional development, psychological training

ЧАСТЬ 10.
СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ
В МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Видеоконтент как технология формирования семейны ценностей

Блинова К.П.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ksenyoung@yandex.ru

Полосина А.А
Доцент факультета Социальной коммуникации
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: koposovaaa@mgppu.ru

Ключевые слова: видеоконтент, семейные ценности, влияние медиа на личность, визуальная коммуникация, медиаграмотность, модели семейного поведения, социальное научение, формирование ценностей, алгоритмы в информационной среде, медиасоциализация, цифровая среда

Актуальность темы обусловлена тем, что за последние несколько лет растёт влияние цифровой среды и визуальных медиа на социализацию личности. Также увеличивается время потребления медиаконтента (видеохостинги, социальные сети и стриминговые платформы). В свою очередь такие традиционные институты социализации как школа и семья – частично медиатизруются, а видеоконтент в свою очередь, становится самостоятельным агентом формирования норм, моделей поведения и ценностей.

Среди теоретической базы исследования мы можем рассматривать теории массовой культивации, а именно: теория культивирования и теория социального научения. Помимо вышеперечисленных теорий мы также можем опираться на концепцию медиасоциализации личности. Если говорить о взаимосвязи медиаконтента с ценностями, мы можем ссылаться на такие подходы как – культурология, социология семьи и аксиология. Особое место в данном исследовании занимает понятие «семейные ценности», как совокупность норм, установок и моделей взаимодействия.

Для рассмотрения видеоконтента как технологии следует понимать, что это не только продукт, а в то же время инструмент воздействия.

Среди характеристик видеоконтента существуют визуальная наглядность, эмоциональная насыщенность, доступность и повторяемость. Технологичность заключается в том, что видеоконтенту применимы управляемость и прогнозируемость влияния на аудиторию.

Видеоконтент влияет на формирование традиционных семейных ценностей через ряд коммуникативных и психологических механизмов. Одним из них является идентификация зрителя с персонажами, при которой происходит моделирование поведения и перенятие установок. Следующим механизмом выступает процесс нормализации конкретных моделей семейных взаимоотношений: повторяющиеся образы закрепляются в сознании человека как социально приемлемые. Усиливает этот эффект эмоциональное вовлечение, потому что яркие переживания способствуют более глубокому усвоению тех или иных ценностей. В условиях цифровой трансформации медиасреды ключевым элементом становятся алгоритмы рекомендательных систем, которые индивидуализируют информационный поток и способствуют быстрому закреплению определённых ценностных моделей. Для усиления воздействия целесообразно применять стратегию повторения транслируемых смыслов, например, через сериальный формат или циклы коротких видеороликов, где социально значимые поведенческие паттерны многократно воспроизводятся.

Видеоконтент обладает значительным потенциалом в формировании и укреплении семейных ценностей, выступая эффективным инструментом популяризации социально одобряемых норм. Кроме того, видеоматериалы расширяют репертуар представлений о семейных структурах и практиках, способствуя принятию разнообразных жизненных траекторий.

Несмотря на плюсы использования видеоконтента как технологии он несет в себе и риски, которые способны оказывать негативное влияние на формирование семейных ценностей. Ключевой проблемой является искажение представлений о семейной жизни. Это может выражаться, например в чрезмерной идеализации или в гиперболизации конфликтов. Всё это может привести человека к формированию несоответствующих реальности ожиданий от брака или родительства. Дополнительным фактором выступает коммерциализация семейных отношений – в таком случае личная жизнь становится элементом публичного потребления и монетизации. Помимо всего вышеперечисленного существует риск распространения деструктивных моделей поведения, которые могут восприняться человеком как допустимые, особенно при условии недостаточно развитого критического мышления у детей и подростков.

В условиях цифровизации медиапространства алгоритмы рекомендательных систем выступают ключевым механизмом формирования

индивидуального информационного поля, что способствует быстрой интериоризации (внутреннему принятию) определённых ценностных и поведенческих моделей. Для повышения эффективности данного процесса целесообразно использовать стратегию рекуррентного (повторяющегося) воздействия, например, через сериальные нарративы или циклы микроконтента, где социально значимые паттерны подвергаются многократной репликации.

Видеоконтент обладает значительным социально-педагогическим потенциалом, выступая инструментом популяризации и инкультурации (введения в культуру) социально одобряемых семейных норм. Его визуально-эмоциональная форма обеспечивает высокую степень доступности и перцептивности (воспринимаемости) для массовой аудитории при трансляции ценностей взаимной поддержки, ответственности, уважения и родительской роли. Кроме того, он расширяет спектр репрезентаций (представлений) семейных структур и практик, способствуя формированию более инклюзивного и поливариативного (множественного) понимания жизненных траекторий.

В образовательной практике видеоконтент может быть интегрирован как технологический инструмент в педагогический процесс, который необходим для целенаправленного формирования устойчивых моральных ориентиров и социальных компетенций в детской и подростковой аудитории.

Однако использование данного инструментария сопряжено с рисками деформации семейных ценностных ориентаций. Ключевым риском является дисторсия (искажение) репрезентаций семейной жизни, проявляющаяся как в гипертрофированной идеализации, так и в экстремальной драматизации конфликтных взаимодействий, что, в свою очередь, может приводить к формированию диссонирующих (несоответствующих) с реальностью ожиданий от институтов брака и родительства.

Дополнительным фактором выступает процесс коммерциализации приватных отношений, где семейная жизнь трансформируется в объект публичного консюмеризма (потребления) и монетизации, что эродирует (разрушает) границы между личным и публичным пространством.

Существует также риск некритичного восприятия и потенциальной нормализации деструктивных моделей межличностного взаимодействия, представленных в медийных продуктах. Данный риск особенно актуализируется для аудитории с несформированными навыками критического анализа информации, прежде всего для детей и подростков.

Важную роль в контексте изучаемой темы играет аудитория и уровень её медиаграмотности. Способность к критическому анализу всего потребляемого контента позволяет снизить степень его неконтролируемого

влияния и формировать более осознанное отношение к транслируемым моделям поведения. Важную роль играют и родители, выступающие соединяющим звеном между медиасферой и ребенком, интерпретируя просмотренное и выстраивая ценностные ориентиры. В связи с этим растет необходимость целенаправленного развития медиаграмотности, в частности у детей и подростков, как важного условия безопасного и продуктивного взаимодействия с цифровой средой.

На практике применение видеоконтента в контексте формирования семейных ценностей связано с его интеграцией в образовательные, воспитательные и социальные практики. Он может применяться в рамках учебных программ, семейного воспитания и социальной рекламы в качестве инструмента наглядной демонстрации желаемых паттернов поведения и межличностных отношений. Вместе с этим, актуальной целью является разработка рекомендательных материалов для педагогов и родителей, которые будут направлены на повышение качества медиапродукции и осознанное потребление.

Следует отметить, что видеоконтент из себя представляет сильную и разностороннюю технологию формирования традиционных семейных ценностей, обладающую как конструктивным, так и деструктивным потенциалом. Характер воздействия определяется содержанием видеоконтента, условиями её восприятия и уровнем медиаграмотности аудитории. В этой связи особую значимость приобретает необходимость комплексного подхода к анализу и регулированию влияния медиа, а также критическому отношению к видеоконтенту в современном обществе.

Литература

1. 1.Заборина А.Д., Ферсман Н.Г. Анализ семейных ценностей в контексте цифровых медиа // Наука и образование. – 2024. – № 4. – С. 78–85.
2. Колосова Е.А. Медиапотребление детей и подростков как междисциплинарное исследовательское поле // Комплексные исследования детства. – 2024. – Т. 6, № 3. – С. 45–53.
3. Ковалева А.В. Роль медиа в сохранении исторической памяти на примере семейных ценностей // Society and Security Insights. – 2025. – Т. 8, № 2. – С. 95–102.
4. Морозова О.П., Розенберг Н.В. Цифровые медиа в повседневной жизни российских семей: практики использования и восприятие ценности // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – № 5 (155). – С. 61–67.
5. Хизбуллина Р.Р. Формирование традиционных семейных ценностей в процессе социализации молодого поколения // Society and Security Insights. – 2025. – Т. 8, № 1. – С. 120–128
6. Прохорова, О.Г. Сохранение семейных ценностей во имя будущих поколений / О.Г. Прохорова // Народное образование. – 2025. – № 1(1512). – С. 54–62

7. Российская семья XXI века (социальный проект) / Д.Ф. Алиев, Г.И. Климантова, Д.Д. Дудчак [и др.]. – Москва: РГСУ, 2024. – 248 с.

Video content as a technology for developing family values

Blinova K.P.
PhD Student
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
e-mail: ksenyoung@yandex.ru

Polosina A.A.
Associate Professor, Faculty of Social Communication,
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: koposovaaa@mgppu.ru

Keywords: video content, family values, influence of media on personality, visual communication, media literacy, models of family behavior, social learning, formation of values, algorithms in the information environment, media socialization, digital environment

Теоретические основы материнства как части личностной сферы женщины

Вайгачева М.А.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: maria.vaigacheva@yandex.ru

Савченко С.Л.
Доцент факультета Социальной коммуникации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

Ключевые слова: материнство, материнская компетентность, материнские роди, личностная сфера

На сегодняшний день материнство рассматривается не только как биологически обусловленная функция, но и как сложное социально-психологическое явление, тесно связанное с развитием личности женщины. Трансформация системы гендерных ролей, повышение социальной активности женщин и повышение стандартов родительской компетентности приводят к изменению содержания материнской роли. В следствие чего феномен материнства приобретает особое значение в структуре личности женщины, интегрированного в систему ее ценностных ориентаций, установок и жизненных стратегий.

Поскольку материнство рассматривается как явление, в котором сочетаются биологические, психологические и социальные стороны, следует отметить, что выражается оно не только в рождении ребенка, но и в особом способе взаимодействия с ним – с эмоциональным участием, ответственностью и готовностью заботиться о своем ребенке долгое время. В структуре женской личности материнство предстает как совокупность внутренних установок и смыслов, задающих вектор отношения к ребёнку, к себе в статусе матери и к воспитанию в целом.

Материнство выступает как форма личностной самореализации, поскольку связано с принятием новой социальной идентичности и изменением жизненных приоритетов. Вместе с тем принятие материнской роли предполагает формирование у женщины ответственности за жизнь, развитие и благополучие ребенка. В связи с этим материнство можно рассматривать как осознанную деятельность, направленную на создание условий для его полноценного развития. Такая деятельность включает удовлетворение базовых физиологических потребностей, обеспечение безопасности, формирование устойчивой эмоциональной привязанности, а также создание условий для когнитивного и социального развития ребенка.

Формирование материнской сферы происходит постепенно и обусловлено процессом социализации. Первичные представления о родительстве и семье формируются в детстве через наблюдение семейных отношений. В подростковом возрасте происходит осмысление этих представлений и формирование установок, связанных с будущей семейной жизнью. В период ожидания ребенка усиливается личностная включенность в материнскую роль, формируется эмоциональная связь с будущим ребенком, а также происходит осознание ответственности за его развитие. Таким образом, материнство формируется в контексте индивидуального опыта, социальной среды и культурных норм.

Центральное место в структуре материнства занимает материнская компетентность. Она представляет собой совокупность знаний о развитии ребенка, практических навыков и личностных качеств женщины, которые обеспечивают ее способность понимать потребности ребенка, взаимодействовать с ним и создавать условия для его полноценного развития.

Материнство может быть рассмотрено как особая потребностно-мотивационная сфера личности, включающая систему мотивов, ценностей и установок, направленных на заботу о своем ребенке, обеспечение его безопасности и развитие. Важным элементом данной сферы является потребность в заботе, которая проявляется в стремлении обеспечить благополучие ребенка, а также мотивация материнства, связанная с осознанием женщиной своей социальной роли и готовностью брать на себя ответственность за развитие ребенка. Сформированная мотивация является основой для дальнейшего освоения родительских функций и определяет эффективность последующего развития материнской компетентности.

В ее структуре выделяются несколько взаимосвязанных компонентов:

- эмоциональный компонент отражает способность матери чувствовать состояние ребенка и выстраивать с ним эмоциональную связь;
- коммуникативный компонент связан с умением понимать сигналы ребенка и выстраивать взаимодействие;
- личностный компонент включает такие качества: эмпатия, ответственность, терпение и устойчивость;
- практический компонент представлен навыками ухода за ребенком, организацией режима и обеспечением безопасных условий;
- когнитивный компонент связан с знаниями о возрастных особенностях и потребностях ребенка.

В конечном итоге, материнская компетентность представляет собой систему, которая обеспечивает эффективное выполнение материнской роли.

Также, материнство можно рассматривать и с точки зрения раннего взаимодействия матери и ребенка. В данном случае, мать будет выступать как связующее звено между ребенком и окружающим миром. Она обеспечивает не только удовлетворение базовых физиологических потребностей, но и создает условия для формирования эмоциональной привязанности, развития познавательной активности и первичных форм социального взаимодействия. Качество этого взаимодействия во многом определяет дальнейшее психическое развитие ребенка.

На формирование материнской компетентности оказывает влияние совокупность факторов:

- так, к числу социально-экономических факторов относятся: уровень образования женщины, ее материальное положение и занятость, которые определяют условия жизни и возможности обеспечения развития ребенка;
- психологические факторы включают уровень эмоциональной зрелости, самооценку, способность к эмпатии и наличие позитивного семейного опыта, что оказывает влияние на характер взаимодействия с ребенком;
- существенную роль играют социально-средовые факторы, такие как особенности семейного воспитания, модели родительского поведения и наличие социальной поддержки;
- культурные факторы связаны с нормами, традициями и общественными ожиданиями, определяющими представления о материнской роли
- в современных условиях значительное влияние оказывают информационные факторы, в том числе средства массовой информации и социальные сети, формирующие образ материнства и задающие определенные стандарты родительского поведения.

В совокупности данные факторы определяют уровень сформированности материнской компетентности и особенности реализации женщиной материнской роли.

Материнство в современных условиях меняется вместе с обществом. Сегодня материнство связано не только с уходом за ребенком, но и с необходимостью совмещать эту роль с работой, личной жизнью и другими обязанностями. Это видно и по официальным данным: в 2023 году уровень занятости женщин, имеющих детей дошкольного возраста, составил 68,2%, что показывает, насколько актуальной остается проблема сочетания материнства и трудовой деятельности.

Одновременно меняются и представления о самой материнской роли, поскольку в современном обществе уже нет одной общей модели «правильного» материнства. На формирование этих представлений заметно влияют средства массовой информации и социальные сети,

которые задают определенные образцы поведения и нередко формируют завышенные требования к женщине.

Таким образом, материнство можно рассматривать как важную часть личностной сферы женщины, которая включает ее ценности, установки, знания, практические навыки и особенности поведения, связанные с заботой о ребенке и созданием условий для его полноценного развития. Формирование материнской компетентности происходит под влиянием семейного опыта, личностных особенностей женщины, социально-экономических условий и культурных норм. В современных условиях содержание материнской роли усложняется, что связано с изменением общественных представлений о материнстве, ростом требований к родительской компетентности и необходимостью совмещения различных социальных ролей.

Литература

1. 1. Филиппова Г.Г. Психология материнства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240с.
2. Одинцова О.Ю., Мисиюк Ю.В. Трансформации современного родительства: психологические аспекты: монография / под науч. ред. Т.Л. Крюковой, С.А. Хазовой. – Кострома: Костромской государственный университет, 2022. – 240 с.
3. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000.
4. Росстат. Женщины и мужчины России. 2024: статистический сборник. – М., 2024.
5. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020.

Theoretical foundations of motherhood as part of a woman's personal sphere

Vaygacheva M.A.
PhD Student
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia
e-mail: maria.vaigacheva@yandex.ru

Savchenko S.L.
Associate Professor, Faculty of Social Communication
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation

Keywords: motherhood, maternal competence, maternal birth, personal sphere

Влияние фаббинга на семейные отношения в условиях цифровизации

Вебер Е.А.
магистрант кафедры психологии
УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Витебск, Беларусь
e-mail: Helen_W09@mail.ru

Ключевые слова: фаббинг, семейные отношения, цифровизация, коммуникация, эмоциональная связь, технологии, мобильные устройства, межличностное взаимодействие, конфликты, осознанное использование технологий

В последние десятилетия наблюдается значительное изменение в способах коммуникации и взаимодействия между людьми, что во многом связано с развитием цифровых технологий. Одним из явлений, возникших на фоне этих изменений, является фаббинг – поведение, при котором человек игнорирует собеседника, уделяя внимание своему мобильному устройству. Фаббинг может проявляться в различных формах: от простого взгляда на экран во время разговора до полного игнорирования партнера в пользу социальных сетей или мессенджеров. Ключевыми характеристиками фаббинга являются его внезапность, частота проявления и влияние на межличностные отношения.

Актуальность темы фаббинга в контексте цифровизации общества не вызывает сомнений. С увеличением времени, проводимого за экранами, и ростом зависимости от технологий, фаббинг становится все более распространенным явлением, способным негативно сказаться на эмоциональном климате в семье и других социальных группах. Исследования показывают, что фаббинг может приводить к конфликтам, снижению уровня доверия и ухудшению эмоциональной связи между близкими людьми. В условиях, когда технологии занимают центральное место в нашей жизни, необходимо понимать, как они влияют на качество семейных отношений.

Цель данного исследования заключается в анализе влияния фаббинга на семейные отношения в условиях цифровизации. Задачи исследования включают:

1. Определение понятия фаббинга и его основных характеристик.
2. Выявление изменений в коммуникации внутри семьи под воздействием цифровых технологий.
3. Анализ негативных последствий фаббинга для эмоциональной связи между членами семьи.
4. Разработка рекомендаций по преодолению негативных последствий фаббинга и улучшению семейных отношений.

Таким образом, данное исследование направлено на выявление ключевых аспектов фаббинга и его влияния на семейные отношения, что имеет важное значение для понимания современных вызовов, связанных с цифровизацией общества.

Фаббинг (от английского слова «phubbing», образованного от «phone» и «snubbing») – это поведение, при котором человек игнорирует собеседника или окружающую обстановку, уделяя внимание своему мобильному устройству. Это явление стало особенно распространенным с ростом популярности смартфонов и социальных сетей, когда люди все чаще отвлекаются на уведомления, сообщения и контент, находящийся на экране, в ущерб живому общению. Как отмечает Douglas, фаббинг создает ощущение пренебрежения и недостатка уважения к собеседнику [1, p. 304].

Фаббинг проявляется в том, что человек отвлекается на свой телефон во время разговора с другим человеком, что может негативно сказаться на эмоциональном состоянии как тех, кто подвергается игнорированию, так и тех, кто отвлекается на устройство. Chotpitayasunondh и Douglas подчеркивают, что это может приводить к чувству одиночества, недовольству и конфликтам в отношениях. Интересно, что фаббинг может варьироваться в зависимости от культурных норм и социальных контекстов: в некоторых культурах использование мобильных устройств во время общения может восприниматься как более приемлемое, тогда как в других это считается грубым поведением [2, p. 9].

Фаббинг – явление современного общества, требующее внимания исследователей и практиков в области психологии, социологии и коммуникации. Понимание его природы и последствий может помочь в разработке стратегий для улучшения межличностных отношений и повышения качества общения в семьях и других социальных группах.

Цифровизация обеспечивает мгновенный доступ к огромным объемам информации. Это позволяет людям быть более информированными и принимать более обоснованные решения. Технологии изменили способы коммуникации. Социальные сети, мессенджеры и видеозвонки стали основными средствами общения, что привело к уменьшению значимости традиционных форм взаимодействия (например, личных встреч). Цифровизация стирает географические границы, позволяя людям из разных уголков мира общаться и обмениваться опытом. Это может способствовать культурному обмену, но также и возникновению конфликтов из-за различий в ценностях и нормах. Появление удаленной работы и фриланса стало возможным благодаря цифровым технологиям. Это изменяет структуру занятости и создает новые формы трудовых отношений. Несмотря на плюсы, цифровизация может приводить

к социальной изоляции, когда люди предпочитают виртуальное общение реальному. Это негативно сказывается на межличностных отношениях и эмоциональном состоянии человека.

Цифровые технологии значительно изменили способы общения внутри семьи, оказывая как положительное, так и отрицательное влияние. По мнению А.А. Шамраевой и Ю.А. Васильевой, смартфоны, планшеты и мессенджеры позволяют членам семьи поддерживать связь независимо от расстояния, обмениваться важными моментами и координировать совместные мероприятия, что способствует повышению эмоциональной близости и вовлечённости [3, с. 309]. Исследователи подчёркивают, что такие технологии облегчают обсуждение важных тем и оперативное выражение поддержки, особенно в трудных ситуациях.

В то же время, Э. Дэвид и Джеймс Робертс отмечают, что избыточное использование цифровых устройств приводит к уменьшению реального общения. Члены семьи могут находиться вместе, но быть погружёнными в гаджеты, что снижает качество взаимодействия и усиливает вероятность недопонимания из-за отсутствия невербальных сигналов (Roberts, 2020). По их мнению, такая практика может привести к зависимости от технологий, что негативно отражается на семейных отношениях и времени совместного проведения [4]. Как показывают исследования Э. Дэвида, Джеймса Робертса, цифровые технологии играют двойственную роль в семейном общении – они способствуют поддержанию связей и организации времени, но требуют осознанного использования для сохранения качества живого общения и эмоциональных связей [4].

Когда один из членов семьи постоянно отвлекается на телефон, другой может чувствовать себя игнорируемым и недооценённым, что приводит к чувству одиночества и незначимости. По мнению Т.Л. Крюковой и О.А. Екимчик, такое поведение, называемое фаббингом, нарушает нормальный процесс общения и способствует возникновению конфликтов в семье [5, с. 61].

Установка правил использования цифровых устройств в семье играет ключевую роль в создании здоровой атмосферы общения и укреплении эмоциональных связей. Создание подобных правил и традиций помогает снизить негативное влияние технологий на семейные отношения, способствуя формированию гармоничной атмосферы и улучшению качества взаимодействия между членами семьи. Совместные усилия и открытое обсуждение вопроса использования гаджетов в быту позволяют выстроить здоровые границы, что способствует укреплению доверия и взаимопонимания.

Кроме того, эффективная коммуникация – основа крепких семейных отношений. Умение слушать и выражать свои чувства помогает избежать

конфликтов. Совместные мероприятия без использования технологий – прогулки, игры, занятия спортом – создают пространство для личного общения, формируют положительные воспоминания и укрепляют связи. Юмор и свободное обсуждение различных тем во время таких активностей способствуют снижению напряжённости и развитию навыков взаимопонимания. Совместные игры и спортивные занятия формируют командный дух и здоровые привычки, что позитивно отражается на общих семейных отношениях. Интеграция правил использования цифровых устройств, эффективная коммуникация и организация совместного досуга служат комплексными мерами для повышения качества семейной жизни и минимизации деструктивного влияния современных технологий.

Одним из способов сократить влияние технологий на отношения в семье и улучшить качество общения является установка определённых дней или часов, когда использование технологий ограничено. Например, проведение вечеров без гаджетов, посвящение этого времени настольным играм, совместной готовке или просмотру фильмов. Это создает традиции, которые укрепляют семейные узы.

Таким образом, повышение осведомленности о фаббинге является важной задачей для улучшения качества межличностных отношений в современном обществе. Образовательные программы и инициативы могут сыграть ключевую роль в информировании людей о проблемах, связанных с фаббингом, и предложении практических решений для их преодоления. Создание культуры осознанного использования технологий поможет укрепить связи между людьми и улучшить общее качество жизни.

Осознание негативного влияния фаббинга на семейные отношения имеет ключевое значение для формирования здоровых коммуникационных привычек, что должно побудить людей изменить свое поведение и установить более четкие границы в использовании мобильных устройств. Это особенно актуально в условиях современного мира, где цифровые технологии становятся основным средством общения и взаимодействия. Создание осознанного подхода к использованию технологий может помочь сохранить эмоциональную близость и укрепить семейные связи.

Литература

1. Douglas, K.M. The effects of “phubbing” on social interaction / K.M. Douglas, V. Chotpitayasunondh // Journal of applied social psychology. – 2018. – Vol. 48. – P. 304–316.
2. Chotpitayasunondh, V. Measuring Phone Snubbing Behavior: Development and Validation of the Generic Scale of Phubbing (GSP) and the Generic Scale of Being Phubbed (GSBP) / V. Chotpitayasunondh, K.M. Douglas // Computers in Human Behavio. – 2018. –Vol. 63. – P. 9–18.

3. Шамраева, А.А. Влияние фаббинга на эффективность учебного процесса в средней школе / А.А. Шамраева,, Ю.А. Васильева // Астраханский государственный университет. – 2021. – С. 309–312.
4. David, E. Roberts Developing and Testing a Scale Designed to Measure Perceived Phubbing / E. David, James A // Int. J. Environ. Res. Public Health [Electronic resource]. – USA, 2020. – Mode of access: https://www.mdpi.com/journal/ijerph. – Date of access: 29.02.2022.
5. Крюкова, Т.Л. Фаббинг как угроза благополучию близких отношений / Т.Л. Крюкова, О.А. Екимчик // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – т. 27 № 3. – С. 61–76.

The impact of fabbing on family relationships in the context of digitalization

Veber E.A.
Master's Student, Department of Psychology
Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus
e-mail: Helen_W09@mail.ru

Keywords: phubbing, family relationships, digitalization, communication, emotional connection, technology, mobile devices, interpersonal interaction, conflicts, conscious use of technology

Взаимосвязь установок на семью и романтические отношения в молодёжной среде

Веричева Я.И.
Студент 4 курса обучения направления подготовки 37.03.01 «Психология»
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Костромской государственный университет
г. Кострома, Российская Федерация
e-mail: yaravericheva1official@gmail.com

Веричева О.Н.
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой Социальной работы
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Костромской государственный университет
г. Кострома, Российская Федерация
e-mail: overicheva@yandex.ru

Ключевые слова: установки на семью; романтические отношения; контент-анализ; ассоциации; матримониальные установки; репродуктивные установки; молодёжь

Актуальность исследования установок на семью и романтические отношения молодежи обусловлена тем, что обеспечение финансовой состоятельности и относительной независимости от внешних социально-экономических условий является одной из ключевых причин откладывания момента перевода межличностных отношений молодых людей РФ из формата романтических в брачно-семейные.

Так, аналитический центр ВЦИОМ совместно с Национальным центром «Россия» по результатам опроса россиян о том, какие факторы для молодежи являются важными для создания семьи, проводимом в преддверии II Международного симпозиума «Создавая будущее», отметил, что основными причинами откладывания решения о заключении брака являются финансовые причины и неуверенность в завтрашнем дне (71% опрошенных выделяли именно эти причины как наиболее значимые), а вопрос наличия/отсутствия собственного жилья при принятии решения о рождении ребенка становится ключевым для 25% опрошенных [2].

При анализе структуры представлений молодежи о факторах принятия решения о вступлении в брачно-семейные отношения также подчеркивалось, что категория материального благополучия партнеров занимает второе место по частоте встречаемости. Оно рассматривается как «необходимое условие для принятия решения о брачном союзе и создания семьи» [1, с. 285].

Согласно классическому определению Р. Хейвигхерста, в период ранней взрослости человеку предстоит освоить целый комплекс

социальных ролей, связанных с интимной сферой. Фокус развития смещается на построение близких отношений, становится актуальными такие задачи, как выбор спутника жизни, вступление в брак, рождение детей, принятие гражданской ответственности [3, с. 26].

Таким образом, репродуктивные и матримониальные установки современной молодежи России находятся в тесном взаимодействии с социально-экономическими факторами. Ключевым барьером на пути перехода от романтических отношений к брачно-семейным выступает не столько нежелание создавать семью, сколько стремление заложить для нее прочный материальный фундамент, что в некоторых случаях может переживаться молодыми людьми достаточно травматично в условиях функционирования в «текучем обществе», имеющим социальные, экономические и политические риски.

Таблица 1

Матрица связей оценок установок на семью, характеристик романтических отношений и жилищных предпочтений в молодежной среде

Критерий	1	2	3	4	5
1. Отношение к созданию семьи	—				
2. Отношение к романтическим отношениям	0,540**	—			
3. Удовлетворенность отношениями	0,478**	0,025	—		
4. Планирование детей (время)	-0,411**	-0,123	-0,064	—	
N	63				

*Примечание: *. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя). Отсутствует. **. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).*

Исследование проведено с помощью сервиса Google Forms на базе групп, посвященных исследовательской тематике, а также групп психосоциальной поддержки, размещающихся в социальной сети ВКонтакте. В исследовании приняло участие 63 человека, средний возраст (M) выборки составил 25,6 л., что соответствует возрастному диапазону, относящемуся в Российской Федерации к молодежи (14–35 л.), стандартное отклонение по возрасту (SD) 7,2 г., все опрошенные респонденты были старше 18 лет. В методологический аппарат исследования были включены закрытые вопросы с одним вариантом ответа (Как Вы относитесь к идее создать семью?/ Как Вы относитесь к идее быть в романтических отношениях?), открытый вопрос: «Какие ассоциации приходят к вам, когда Вы видите или слышите слово “Семья”? (укажите первые 3 слова, которые Вам приходят на ум), методика «Шкала оценки отношений» (RAS) S. Hendrick (1988), в адаптации О.А. Сычева (1996)

[5, с. 406]. Статистическая обработка результатов исследования была проведена с помощью корреляционного анализа по Спирмену, статистический пакет IBM SPSS Statistics, версия 26.

По результатам исследования наблюдается устойчивая положительная корреляция между отношением к созданию семьи и отношением к романтическим отношениям ($r = 0,540$, $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что люди, положительно настроенные на создание семьи, также склонны положительно оценивать и романтические отношения, что повторяет естественную тенденцию среди молодежи Российской Федерации. Кроме того, выявлена значимая положительная связь между отношением к созданию семьи и удовлетворенностью отношениями ($r = 0,478$, $p < 0,01$). Это позволяет предположить, что общая удовлетворенность существующими отношениями усиливает восприятие решения создать семью как более значимого.

По результатам контент-анализа ассоциаций, были отмечены 6 категорий:

1. Эмоционально-аффективная сфера (27,2% от общего числа ассоциаций, n индикаторов= 100) включает чувства и эмоциональные состояния: любовь, тепло, доверие, счастье, радость, спокойствие, близость, терпение, мир.
2. Интерактивная и регулятивная сфера (18,5%) объединяет действия, взаимодействие и взаимные обязательства: поддержка, забота, ответственность, взаимопонимание, взаимопомощь, обязательства, договорённости, труд.
3. Ценностно-смысловая и защитная сфера (7,6%) описывает ценности и смыслы, обеспечивающие стабильность: безопасность, опора, надежность, единство, смысл. Данная категория наименее насыщена, что может говорить о невербализованности глубинных ценностей у части молодёжи.
4. Социально-ролевая структура (19,6%) – члены семьи и родственные роли: дети (6), родители (4), супруги (1), пара (1), муж (1), любимый человек (1), а также мама, папа, родственники, ребенок. Высокая частота упоминания детей и родителей подчёркивает традиционное восприятие семьи как иерархической структуры.
5. Материально-бытовая и символическая среда (22,8%) – физическое пространство и быт: дом (9), уют (7), а также образы, символизирующие благополучие (солнце, поле, берег, яхта). Эта категория почти не уступает по частоте эмоциональной, что свидетельствует о значимости комфортной среды для формирования образа семьи.
6. Негативные и маргинальные ассоциации (4,3%) – единичные негативные ответы. Низкая доля нерелевантных ассоциаций-сопротивления

и вербального ухода от ответа указывает на общую позитивную направленность семейных установок в выборке.

Контент-анализ отражает доминирование эмоционально-аффективной (27,2%) и материально-бытовой (22,8%) категорий, что уточняет понимание семьи для современной молодежи. Молодежь воспринимает семью одновременно источник тепла и любви и комфортное, уютное пространство. Почти пятая часть ассоциаций приходится на социальные роли, что свидетельствует о сохранении традиционного ядра в восприятии семьи.

В ходе исследования установлено, что отношение молодых людей к созданию семьи положительно связано с их отношением к романтическим отношениям и удовлетворённостью ими. Контент-анализ свободных ассоциаций показал, что в сознании молодёжи доминируют эмоционально-аффективные и материально-бытовые образы семьи, при этом доля негативных реакций крайне мала. Полученные результаты могут быть полезны при разработке программ психолого-педагогического сопровождения молодёжи в сфере семейных отношений, а также для уточнения направлений семейного консультирования.

Литература

1. Веричева, Я.И. Особенности структуры представлений молодежи о факторах принятия решения о вступлении в романтические и супружеские отношения [Текст] / Я.И. Веричева, Е.В. Тихомирова // Психология семьи: современные проблемы и решения: сб. материалов IX Международной науч.-практ. конф., Саратов, 08–09 ноября 2024 г. – Саратов: ИЦ «Наука», 2024. – С. 281–289.
2. Квартирный ответ на демографический вопрос [Текст] // Аналитический обзор ВЦИОМ. – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/kvartirnyi-otvet-na-demograficheskii-vopros (дата обращения: 06.11.2025).
3. Малкина-Пых, И.Г. Возрастные кризисы взрослости [Текст]. – М.: Эксмо, 2005. – 416 с.
4. Сычев, О.А. Русскоязычная версия шкалы оценки отношений [Текст] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2016. – Т. 13, № 2. – С. 381–403.

The relationship between family attitudes and romantic relationship among youth

Vericheva Y.I.
PhD Student
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kostroma State University Kostroma, Russian Federation
e-mail: yaravericheva1official@gmail.com

Vericheva O.N.
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Social Work
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kostroma State University Kostroma, Russian Federation
e-mail: overicheva@yandex.ru

Keywords: family attitudes, romantic relationships, content analysis, associations, matrimonial attitudes, reproductive attitudes, youth

Межпоколенная передача ценностей: роль социального обучения в адаптации молодежи к меняющимся институтам семьи

Калашникова В.О.
студент
Московский государственный психолого- педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Россия
e-mail: vladaspb06@gmail.com

Полосина А.А.
доцент кафедры Социальной коммуникации и организации работы с молодежью
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: koposovaaa@mgppu.ru

Ключевые слова: межпоколенная передача ценностей, социальное обучение молодежи, институт семьи, социальная адаптация

В современном обществе институт семьи претерпевает глубокую трансформацию. Это связано с повышением числа поздних или же незарегестрированных браков, пересмотром гендерных ролей во взаимоотношениях, из-за чего появляется ситуация институционной неопределенности. Молодежь оказывается двойственном положении: с одной стороны, у неё происходит социализация в родительской семье, где изначально транслируются традиционные ценности, такие как иерархия ролей, неразрывность брака; с другой стороны, она сталкивается с новыми нормами, которые делают многие из этих установок в современном мир нерелевантными, в связи с чем в дальнейшем возникает разрыв между «ценностями отцов» и реальным институциональным контекстом.

К сожалению, в условиях развития современного института семьи прямая передача ценностей часто вызывает сопротивление или же не даёт каких-либо возможностей для адаптации. Но, несмотря на это, многие молодые люди успешно выстраивают семейные отношения, сочетая уважение к труду и старшему поколению и отказываясь от формальных обязательств или же выбирая эгалитарные модели. Ключевым механизмом, разрешающим это противоречие, выступает социальное обучение, которое позволяет селективно заимствовать устойчивые ценности и отбрасывать институционально устаревшие.

Межпоколенная передача ценностей – это процесс переноса нормативно-ценностных установок, паттернов поведения и нравственных ориентиров от старших младшим. В обычных условиях этот

механизм обеспечивает преемственность семейной культуры. Однако трансформация института семьи, связанная часто с негативным опытом родителей и стремлением молодежи получить свой собственный независимый опыт, нарушает эту передачу. По данным Федеральной службы государственной статистики за 2025 год, средний рост бракосочетаний вырос до 33.2 лет у невест и до 35.5 лет у женихов. При этом доля браков до 25 лет все также остается низкой по сравнению в предыдущими десятилетиями. Таким образом, молодое поколение – в связи с таким рядом факторов, как, например, опыт старшего поколения или социально-экономические условия – стремится адаптироваться к новым условиям, что делает традиционную модель «копирования» недостаточной или даже неприемлемой.

Согласно теории социального обучения (Бандура, 1977), обучение человека происходит не только через личный опыт и тренировки, но также и путем наблюдения за окружающими, их моделирования и последующим воспроизведением. В своих работах Альберт Бандура также подчеркивал важность таких понятий как мотивация (награда или наказание) и самоэффективность (вера в себя и свои силы). В контексте семейных ценностей это означает:

1. Внимание: человек фиксирует те родительские паттерны, которые эмоционально насыщены или инструментально полезны
2. Сохранение: наблюдаемые примеры кодируются в памяти через семейные нарративы («мама всегда работала», «бабушка зависела от деда»)
3. Репродукция поведения: попытка реализовать выученное в собственных отношениях
4. Подкрепление: если наблюдаемый исход был успешен, вероятность повторения родительской модели высока; в случае же неудачи возникает мотивация к избеганию.

В глазах молодого поколения жизнь их предков, где ценилось сохранение семьи ценой собственного эмоционального, а иногда и физического комфорта, отсутствие финансовой стабильности и, соответственно, отсутствие удобств и необходимых продуктов/вещей, выглядит больше, как негативный пример, что заставляет молодежь все чаще выбирать западные либеральные ценности, которым присущ индивидуализм и стремление к материальным благам. Таким образом, молодые люди через социальное обучение способны селективно заимствовать определенные элементы, а также сознательно отказаться от каких-то решений. Социальное обучение – это механизм, который переводит репродукцию (точное копирование ценностей) в адаптацию (модификация унаследованных паттернов) и контрпередачу (осознанное отторжение). Именно

через наблюдение, сравнение и вербальное подкрепление молодежь решает, что сохранить из родительского опыта, что что отвергнуть.

Анализ российских исследований межпоколенной динамики семейных ценностей позволяет выделить четыре основных механизма, посредством которых социальное обучение обеспечивает адаптацию молодежи к меняющимся институциональным условиям семьи:

1. Молодые люди не усваивают родительские ценности комплексно, а проводят их *фильтрацию.* Например, они отказываются от идеи «штампа в паспорте», но при этом сохраняют инструментальные ценности (ответственность за семью, трудолюбие и др.). С возрастом, молодежь старается сохранять связь со своими близкими, что выражается в интенсивности родственных контактов, и в то же время, в связи с условиями конкуренции на рынке труда, вынуждена следовать маркерам «личного успеха». Т.е. люди фиксируют, какие родительские стратегии приносят реальные социальные и материальные дивиденты, и игнорируют те нормы, которые в новой институциональной среде воспринимаются как формальные и не подкрепленные успехом.
2. Существует устойчивый феномен «контрпередачи» в семьях с деструктивными паттернами. Молодежь отчетливо запоминает родительские конфликты, насилие, хроническое недовольство друг другом, благодаря чему в восприятии построения близких отношений формируется негативная модель, т.е. то, чего следует избегать. При этом ценность семьи как таковой может сохраняться, но способы её реализации кардинально пересматриваются. Обучение идет от противного («я не буду делать так, как мои родители»), однако подобный механизм не ведет к полному разрыву. Такие люди нередко сохраняют уважение к родительскому труду и заботе, но отвергают именно институционные рамки.
3. Семейные истории и сценарии, которые передаваются из поколения в поколение (например, «мы поженились, потому что я забеременела», «отец пил, но мы не разводились – стыдно») создают так называемые когнитивные схемы, которые молодежь переосмысливает через сравнение с альтернативными моделями. Эти нарративы либо усиливают родительские установки, либо, напротив, провоцируют их отвержение. В российский семья распространен феномен «двойного послания»: родители на словах пропагандируют традиционный брак, но в реальных условиях транслируют боль от несчастливого замужества. Таким образом, молодежь считывает именно эмоциональный итог, а не навязываемую норму.
4. Одним из результатов социального обучения выступают синкретические ценностные конфигурации., благодаря чему молодёжь находит

баланс между «традицией» и «современностью». Примером традиционной нормой заботы о старших может выступить отказ от регистрации брака и, вместе с этим, помощь престарелым родителям Или же можно привести в пример ситуацию, когда вместе с равноправием женщин в работе ожидается и проявление материнских чувств и навыков. Благодаря социальному обучению, многие девушки проявляют себя в современном мире и как успешный сотрудник на том или ином предприятии, и как заботливая мать дома.

В заключение хочется сказать, что проведённый анализ указывает на межпоколенную передачу семейных ценностей в условиях институциональных изменений, которая трансформируется от точного копирования к определённой адаптации благодаря социальному обучению. В данном случае, молодежь выступает не пассивным наблюдателем, перенимающим родительский опыт, а человеком, который селективно отбирает, переосмысливает и комбинирует ценности, ориентируясь на наблюдаемые успешные и неуспешные моделию Основными механизмами выступают фильтрация, обучение на негативных образах, переинтерпретация семейных нарративов и формирование синкретических конфигураций. Все это позволяет сохранять ядро семейных ценностей (забота, ответственность, привязанность) при отказе от устаревших институциональных форм.

Для поддержки адаптации молодежи к меняющимся институтам семьи бесполезны директивные наставления «как правильно жить». Необходимо создавать наблюдаемые позитивные модели (через медиа, социальную рекламу, группы равных), демонстрирующие гибкие, успешные и этически приемлемые семейные стратегии – такие, где уважение к старшим сочетается с автономией, а забота о детях – с профессиональной реализацией.

Литература

1. 1. Вагин, Д.Ю. Межпоколенческая преемственность духовно-нравственных ценностей в российском обществе / Д.Ю. Вагин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2020. – С. 567–580.
2. Гульшина, Е.Д. Межпоколенческая передача ценностей и паттернов поведения в семье / Е.Д. Гульшина // Семейная психология и семейная терапия. – 2025. – С. 33–47.
3. Любавина, Н.В. Семейные традиции в условиях трансформации института семьи: сравнительный анализ мнений старшего и молодого поколений / Н.В. Любавина, Ю.
4. Полосина, А.А. Социальное обучение студентов: дидактические условия цифровой эпохи / А.А. Полосина // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: Материалы научной

конференции. В 2-х частях, Ярославль, 03–04 апреля 2025 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2025. – С. 320–326
5. Полосина, А.А. Социальное обучение молодежи в цифровую эпоху / А.А. Полосина // I Международный Форум «Апгрейд 2030: стратегия развития молодежной среды»: Материалы Форума, Москва, 27–28 октября 2023 года. – Ульяновск: ИП Кеньшенская В.В., 2023. – С. 101–103
6. Полосина, А.А. Процесс становления и развития конструкта «социальное обучение молодежи»: историко-педагогический анализ / А.А. Полосина // Социально-политические исследования. – 2023. – № 3(20). – С. 152–163

Intergenerational transfer of values: the role of social learning in youth adaptation to changing family institutions

Kalashnikova V.O.
PhD Student
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
e-mail: vladaspb06@gmail.com

Polosina, A.A.
Associate Professor, Faculty of Social Communication
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: koposovaaa@mgppu.ru

Keywords: intergenerational transfer of values, social learning of youth, family institution, social adaptation

Формирование психологической готовности к браку у молодежи: потенциал реализации студенческих клубов

Кучинская О.С.
аспирант
Смоленский государственный университетет
(ФГБОУ ВО СмолГУ), г. Смоленск, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8978-0088
e-mail: ku4inskaya.olia@gmail.com

Ключевые слова: студенческая молодежь, психологическая готовность к браку, брак, семья

В конце 20 – начале 21 века в России произошла трансформация института семьи: пересмотр ценностей (ориентация на себя, а не на детей), изменение форм сожительства (увеличение количества гражданских браков), увеличение числа разводов, снижение рождаемости и т.д. Согласно данным Росстата и ВЦИОМ, одной из главных причин разводов молодых семей респонденты указывают «финансовые трудности», «не сошлись характером» и «неготовность к семейной жизни» [3]. Если же посмотреть статистические данные, то за 2024 год на 880 тысяч зарегистрированных браков пришлось 644,5 тысяч разводов. При этом рождаемость в последние годы также планомерно идет на спад.

Особую уязвимость в данном вопросе демонстрирует студенческая молодежь – социальная группа, находящаяся на стадии перехода от юношеской идентичности к взрослости. При этом именно в студенческое время (18–23 года) множество молодых людей официально регистрируют свои отношения. Однако системной психолого-педагогической подготовки к данному жизненному этапу система образования и воспитания не предусматривает.

В этой связи нам кажется целесообразным внедрить в воспитательно-образовательный процесс средне-профессионального и высшего образования психолого-педагогическую программу сопровождения юношей и девушек, направленную на формирование психологической готовности к браку и семейной жизни. Одним из вариантов, как реализовать такую работу является организация студенческих клубов.

Студенческий клуб, традиционно понимаемый как площадка для воспитательной работы, досуга и самореализации, в современной интерпретации может быть переосмыслен в качестве пространства «психологической добрачной подготовки». Однако научное обоснование данного потенциала в отечественной науке остается поверхностным. В этом заключается научная новизна исследования. В нашем

понимании, студенческий клуб по формированию психологической готовности к браку рассматривается не как вспомогательный, а как ведущий инструмент коррекции и просвещения.

Психологическая готовность к браку в отечественной литературе трактуется как интегративное личностное образование, включающее ряд взаимосвязанных компонентов: когнитивный (сформированность знаний в области брака и семейной жизни – например, высокий уровень развития финансовой грамотности, знание детской педагогики и психологии для воспитания детей и т.д.), эмоциональный (развитая эмпатия, высокий уровень стрессоустойчивости), мотивационный (оперирование «оптимальными» мотивами, сформированность образа будущей семьи, формирование ценности семьи, брака и родительства), поведенческий (развитые коммуникативные навыки, высокий уровень ответственности и самостоятельности и т.д.) [1].

Также психологическую готовность к браку можно представить следующим образом: принятие семейных ценностей как личностно-значимых (ценность партнера, ценность семьи, ценность детей, ценность любви, доверия, уважения); сформированность брачных ожиданий (реалистичность образа семьи, отсутствие завышенных требований); навыки межличностной регуляции; готовность к функционально-ролевому распределению (гибкость в выполнении домашних, экономических, воспитательных задач).

Эмпирические данные, полученные нами на предыдущем этапе работы над проблемой [2], показали достаточно низкий уровень психологической готовности к браку среди студентов университета, что говорит об актуальности изучения данной проблемы.

Основной проблемой выступает разрыв между «хочу» и «могу» – студенты не имеют возможности безопасно проигрывать брачные роли, рефлексировать конфликты и получать обратную связь до того, как они сами окажутся в браке. А существующие формы работы (лекции, семинары, тренинги по коммуникации) носят изолированный характер и работают не в единой системе, то есть не образуют целостный воспитательный процесс.

Студенческий клуб как формальная, но не жестко регламентированная форма организации обладает уникальным свойством – добровольностью, относительным постоянством состава участников и систематичностью встреч.

Актуальность обращения к формату студенческого клуба для формирования психологической готовности к браку обусловлена тремя группами факторов: возрастно-психологические особенности целевой

аудитории, недостаточность альтернативных институтов социализации и структурно-динамические характеристики самой клубной формы.

Традиционно подготовка к браку осуществлялась через механизмы межпоколенной передачи (наблюдение за родительской семьей, участие в воспитании младших детей, наставничество старших родственников) и включенное наблюдение в расширенной семейной системе. Однако современная ситуация семьи привела к тому, что студенты к 18–20 годам имеют минимальный опыт такого включенного наблюдения и межпоколенной передачи (неполные семьи, отсутствие братьев и сестер, воспитание без бабушек и дедушек и т.д.).

Юношеский возраст (18–23 года) характеризуется кризисом идентичности против ролевого смешения. В этот период любые формы работы, напоминающие школьное обучение и нравоучения встречают сопротивление. При этом до сих пор сохраняется высокая потребность в референтной группе сверстников, совместном экспериментировании с ролями и социальном сравнении.

В данном ключе возникает осовременить подход к решению проблемы. Одним из таких решений может служить организация студенческих клубов. Клубная форма «снимает сопротивление»: участник ходит не потому что «надо», а потому что «интересно». Это создает состояние психологической безопасности – необходимое условие для работы с тонкими, тревожными темами.

Можно выделить четыре характеристики студенческого клуба, которые делают его оптимальной формой работы и площадкой для работы по формированию психологической готовности к браку. Первое – это продолжительность работы. В отличие от тренингов, где участники могут встретиться лишь пару раз, клуб подразумевает долгосрочную работу (в течение года или нескольких месяцев). Это позволяет отслеживать динамику изменений у одних и тех же лиц, формировать групповые нормы, которые начинают работать как социальный регулятор. Второе – это возможность множественного ролевого переключения. В рамках одного цикла работы клуба участник может последовательно побыть в разных ролевых позициях в играх. Третье – обратная связь, которую дает не только ведущий, но и каждый участник объединения. В последнее – безопасное проигрывание реальных ситуаций.

Теоретическую основу нашего исследования составляют следующие положения:

- интегративно-развивающий подход (учение Л.С. Выготского о зонах развития). Студенческий клуб моделирует «ближайшую социальную среду», где компетенции сначала формируются в совместной деятельности с участниками объединения, а затем интериоризируются;

- рефлексивно-ролевой подход – основной инструмент работы клуба – структурированная ролевая игра, в которой участники принимают не абстрактные, а реальные, типичные для молодой семьи роли и позиции. А рефлексия в конце каждого заседания создает условия для формирования осознаваемых паттернов.

Структура работы студенческого клуба может быть представлена следующим образом:

- формируется положение клуба, разрабатывается программа работы клуба;
- заседания проводятся два раза в месяц, день недели и время обговаривается с участниками клуба;
- каждое заседание строится по определенной схеме: ритуал приветствия, работа над темой встречи в интерактивном формате (игры, дискуссии, мозговой штурм, упражнения и т.д.), ритуал прощания и рефлексия;
- участие в клубе добровольное, атмосфера непринужденная, есть ведущий-организатор;
- основные рассматриваемые темы встреч соответствуют компонентам психологической готовности к браку;
- упор не на знания (теоретические аспекты), а на умения (практический аспект);
- работа клуба сопровождается ведением канала в социальных сетях, так как молодежи часть информации проще воспринимать посредством Интернета, в виде чтения небольших постов или просмотра коротких видеороликов.

На данном этапе работы над проблемой нами была организована работа студенческого клуба на базе ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» в тестовом режиме. Сейчас уже можно говорить, что часть наших гипотез нашла подтверждение – студенты с интересом приходят на встречи, стали более открыто и свободно общаться, улучшились показатели психоэмоционального напряжения. В рамках дальнейшей работы планируется завершение полного цикла работы студенческого клуба с проведением диагностических процедур с целью выявления качественных изменений в плане уровня развития психологической готовности к браку и семейной жизни. В случае выявления положительной динамики работа клуба будет скорректирована, расширена и продолжена.

Литература

1. Зудилина, И.Ю. Формирование психологической готовности студентов к брачным отношениям. Автореферат дисс. … канд. псих. наук. Самара, 2008. – 25 с.

2. Кучинская О.С. Психолого-педагогический анализ психологической готовности к браку и семье у школьников и студентов из полных и неполных семей / О.С. Кучинская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика .– 2025, Т. 31, № 2. С. 51–57
3. Разводы в России: мониторинг 2024 [Электронный ресурс] // URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/razvody-v-rossii-monitoring?ysclid=mnj12j80li997085096 (дата обращения: 25.03.2026).

Formation of psychological readiness for marriage among young people: the potential for the implementation of student clubs

Kuchinskaya O.S.
Graduate student
Smolensk State University
Smolensk, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8978-0088
e-mail: ku4inskaya.olia@gmail.com

Keywords: student youth, psychological readiness for marriage, matrimony, family

Сохранение семейных ценностей в неполных семьях малого города

Ложичевская А.А.
студент
Московский государственный психолого- педагогический университет, (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Россия
e-mail: alenalozhichevskaia@yandex.ru

Полосина А.А.
доцент кафедры Социальной коммуникации и организации работы с молодежью, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: koposovaaa@mgppu.ru

Ключевые слова: семейные ценности, неполная семья, малый город, сохранение ценностей, семейная устойчивость

На протяжении длительного периода времени семейные ценности рассматривались в научной литературе преимущественно через призму традиционной нуклеарной семьи, состоящей из двух родителей. Однако социальная реальность, особенно в контексте малых городов, демонстрирует устойчивый рост числа неполных семей. Данный факт обуславливает необходимость теоретического переосмысления концепции семейных ценностей и механизмов их сохранения в условиях отсутствия одного из родителей. В рамках данной статьи неполная семья определяется как семья, в которой воспитание и развитие ребенка осуществляется одним родителем (матерью или отцом) вследствие развода, смерти второго родителя или других причин, приводящих к его отсутствию в повседневной жизни семьи.

Теоретической основой для анализа выступает социально-психологический подход, который рассматривает семью как динамическую систему, где ценности являются не статичным набором норм, а живым, адаптирующимся конструктом, передаваемым через ежедневные практики, эмоциональные связи и коммуникацию. Сохранение семейных ценностей в данном контексте понимается как процесс активного воспроизводства, адаптации и трансляции значимых для семьи смыслов, норм, традиций и убеждений, обеспечивающих ее внутреннюю устойчивость, целостность и развитие личности ребенка, несмотря на структурную «неполноту».

В малом городе этот процесс приобретает специфические черты, обусловленные особенностями социальной среды. Малый город характеризуется относительно замкнутым социальным пространством, высокой плотностью и проницаемостью социальных сетей, сильным

влиянием локальных, часто более традиционных, общественных норм. Это создает для неполной семьи двойственное социальное давление: с одной стороны, потенциально более выраженное чувство стигматизации или социального контроля, с другой – возможность получить поддержку от близкого круга родственников, друзей и соседей, что может компенсировать отсутствие второго родителя.

Ключевым аспектом сохранения ценностей становится функциональная реконфигурация семейной системы**.** Единственный родитель нередко выполняет интегративную функцию, объединяя в своей роли как материнские (эмоциональная поддержка, забота), так и отцовские (дисциплина, социальное ориентирование) компоненты воспитания, что, в свою очередь, требует от родителя высокой степени рефлексии и сознательного выстраивания воспитательной стратегии, чтобы не просто «заменить» отсутствующую роль, но и создать новую, целостную модель семейного взаимодействия, в которую будут органично вплетены базовые ценности – такие как взаимное доверие, ответственность, уважение, трудолюбие.

Второй важный аспект – актуализация и адаптация семейной истории и традиций**.** В неполной семье особое значение приобретает работа с семейной памятью., которая включает в себя честное, но бережное обсуждение причин неполноты семьи с ребенком в соответствующем его возрасту формате, сохранение позитивных воспоминаний и ритуалов, которые могут быть переосмыслены и продолжены в новых условиях. Например, праздник или традиция, ранее связанная с обоими родителями, может быть трансформирована, но не забыта, что позволяет поддерживать чувство семейной continuity (непрерывности) и принадлежности.

Третий аспект связан с расширением и качеством социального капитала семьи в локальном сообществе**.** В малом городе родственные связи (бабушки, дедушки, другие родственники), а также доверительные отношения с коллегами, учителями, друзьями могут стать дополнительными каналами передачи ценностей. Ребенок из неполной семьи, включенный в такие расширенные сети, получает возможность наблюдать и усваивать модели поведения, нормы и ценности из различных источников. Критически важным здесь является не количество контактов, а их качество и ценностная консистентность, чтобы дополнительное влияние не создавало внутренних конфликтов у ребенка.

Четвертый, фундаментальный аспект – интрагенерационная передача ценностей через качество повседневной коммуникации**.** В условиях, когда единственный родитель часто испытывает повышенную нагрузку (экономическую, эмоциональную, временную), ключевым становится

не декларирование ценностей, а их воплощение в ежедневных микропрактиках: в способах решения конфликтов, в распределении домашних обязанностей, в демонстрации устойчивости к трудностям, в практике совместного времяпрепровождения. Именно через эти реальные, иногда невербальные действия ценности усваиваются ребенком как внутренние ориентиры.

Таким образом, сохранение семейных ценностей в неполных семьях малого города представляет собой не пассивное сбережение, а активный, многогранный и адаптивный процесс. Он основан на функциональной гибкости семейной системы, сознательной работе с семейной историей, стратегическом использовании ресурсов локального сообщества и, прежде всего, на глубокой, ценностно-насыщенной ежедневной коммуникации между родителем и ребенком. Теория должна учитывать, что «неполнота» структурная не означает «неполноту» ценностную или эмоциональную. Напротив, этот контекст может стимулировать более осознанное и интенсивное выстраивание ценностного фундамента семьи, что становится важным ресурсом для ее устойчивости и развития в специфических условиях малого городского социума.

Литература

1. Истомина, О.Б. Институт семьи в современном российском обществе: сущность, структура, тенденции функционирования / О.Б. Истомина, А.А. Лукина, Е.В. Какаулина; Утверждено к печати редакционно-издательским советом Иркутского государственного университета. – Иркутск: Аспринт, 2022. – 123 с.
2. Кабанов, В.Л. Влияние «трудной жизненной ситуации» на семейные ресурсы по воспитанию детей / В.Л. Кабанов, Е.В. Лыхина // Воспитание как стратегический национальный приоритет: Международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 года. Том Часть 2. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 250–254.
3. Прохорова, О.Г. Дидактические возможности межпоколенческих семей школьников / О.Г. Прохорова // Эффективные модели и практики воспитательной и просветительской деятельности: Сборник научных материалов международного форума. В 2-х частях, Ярославль, 18–19 апреля 2024 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2024. – С. 62–68.
4. Российская семья XXI века (социальный проект) / Д.Ф. Алиев, Г.И. Климантова, Д.Д. Дудчак [и др.]. – Москва: РГСУ, 2024. – 248 с.

Maintaining family values in single-parent families in a small town

Lozhichevskaya, A.A.
PhD Student
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
e-mail: eka274734@gmail.com

Polosina, A.A.
Associate Professor, Faculty of Social Communication
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: koposovaaa@mgppu.ru

Keywords: family values, single-parent family, small town, maintaining values, family resilience

Социальный волонтёрский проект «Дом матери и ребенка “Жизнь одна”» в укреплении семейных ценностей

Орлеанская А.Ю.
Председатель Благотворительного фонда «Хлебодар», руководитель проекта
г. Тверь, Российская Федерация
e-mail: Anna.dudenkova85@qmail.com

Ключевые слова: домашнее насилие, семейные ценности, безопасность и защита женщины и детей, волонтерский проект, психологическое сопровождение, социальная адаптация

Актуальность и новизна проблемы обусловлена увеличением масштаба разрушения семейных ценностей, внутрисемейного насилия и грубых отношений против женщин и детей. Насилие в семье является как никогда актуальной социальной проблемой в многонациональном российском обществе. Современная молодежь создает семьи без оглядки на традиции соблюдать однонациональные браки, что зачастую становится препятствием для межкультурного взаимодействия супругов, когда каждый из них фокусируется на своём этносе, его истории, условиях бытия, ценностях и психологических свойствах.

Материалы и методы исследования. Цель настоящего исследования – создание условий для укрепления семейных ценностей, предотвращения сиротства и защиты материнства в процессе реализации социального волонтёрского проекта «Дом матери и ребенка «Жизнь одна».

По статистическим данным, ежегодно в России от рук своих мужей (либо от рук любовников, мужей и сожителей) гибнет 14 000 женщин. Согласно статистике МВД России, пострадавших насчиталось около 176 тысяч человек, из которых примерно 60% женщины, 33% не достигшие восемнадцати лет, и мужчины – 7%.

Данная проблема была предметом исследования многих российских ученых: И.А. Григорьевой, М.А. Гулиной, И.В. Родиной, Л.В. Сафоновой, Е.И. Холостовой и других.

Семейные ценности – это совокупность представлений о семье, ценностей и нравственных ориентиров, которые влияют на взаимоотношения между членами семьи, правила и нормы поведения в семье, семейные цели и способы организации жизнедеятельности семьи. Это многоаспектное понятие, включающее в себя множество представлений, которые у каждой семьи индивидуальны.

Домашнее насилие в отношении членов семьи не является чем-то навеянным современными реалиями. Подобное отношение к женщинам

было испокон веков. Культурные нравы, религиозные обычаи, экономические и политические реалии вполне могут стать катализаторами домашнего насилия, но в конечном счете выбор совершать акт насилия или нет всегда оставался и остаётся личным выбором каждого, вне зависимости от сторонних факторов. Гендерный дисбаланс в домашнем насилии частично связан с различиями в физической силе и габаритах. В обществах с патриархальной структурой власти и с жесткими гендерными ролями женщины часто не способны защитить себя, если их партнеры прибегают к грубой физической силе. Мужья, как правило, чувствуют, что они пользуются своим правом поддерживать в семье порядок, что в свою очередь означает наказывать своих жен за их провинности и ошибки.

Женщин, переживающих домашнее насилие, можно разделить на две группы: активные и пассивные. Первая группа состоит из тех женщин, которые решили бороться с этим негативным явлением, а вторая – из женщин, которые терпят насилие и продолжают жить, не принимая никаких решений для борьбы с нею. Женщины, относящиеся к активной группе, после нескольких попыток насилия над ними, пересматривают свое отношение к браку, к ним приходит понимание того, каким должен и не должен быть брак и семейная жизнь. Некоторые женщины в поисках гармоничных семейных отношений заключают повторный брак, некоторые после первого же брака принимают решение жить без мужа. Эти женщины ведут активную борьбу против абьюзивных отношений, жестокости и унижения. Женщины пассивной группы принимают ситуацию в семье, находятся в сильной зависимости от мужчины.

Социальному волонтёрскому проекту «Дом матери и ребенка «Жизнь одна» в 2025 году исполнилось 10 лет. В течение этого десятилетия помощь и поддержку получили 756 человек (345 женщин и 411 детей), более 2000 женщин получили помощь дистанционно.

С женщинами работают психологи и другие профильные специалисты, реализуется духовно-нравственная программа «10 шагов», осуществляются меры по восстановлению здоровья, женщин стимулируют на внешнее преображение и восстановление трудовых навыков, на гармонизацию детско-родительских отношений. Благодаря поддержке физических и юридических лиц, средств от двух Президентских грантов в проект были включены психолог, нейропсихолог, массажист, логопед, арт-терапевт.

Основные мероприятия и результаты проекта. В рамках проекта женщины получают социальную и психологическую помощь, бесплатные юридические услуги по защите прав и законных интересов женщин и детей, а также в вопросах, связанных укреплением семейных ценностей, с правом на социальное обслуживание в индивидуальной

и групповой формах. Для восстановления психического, физического состояния и трудоспособности женщинам оказывается помощь в налаживании межличностных отношений в коллективе, детям – в школе, используя методы лечебной физкультуры и оздоровительной гимнастики, тренинги.

В рамках волонтерского проекта удается при наличии соответствующих условий правильно скоординировать индивидуальную работу с супругами по исключению домашнего насилия совместно с учреждениями социального обслуживания, медицины, образования, правоохранительными органами, чтобы не только работать адресно по каждому случаю, но и вести общесоциальную профилактику с целью предотвращения домашнего насилия особенно в молодых семьях и укрепления семейных ценностей..

За этот период 15 регионов подхватили наш опыт, в Орехова-Зуеве, Челябинске, Геленджике, Нижнем Новгороде, Зеленограде работают по аналогичным направлениям.

На ближайшие годы намечены большие планы: завершить ремонт третьего этажа и библиотеки, расширить игровую зону на территории, попробовать оборудовать теплицу, заняться разведением кур.

В последние годы наблюдается ориентация интересов отечественных ученых и практикod на выявление таких условий и ресурсов семьи с признаками насилия над женщинами, при которых семейная система продолжала бы оставаться адаптивной, жизнеспособной.

Итак, в качестве оптимальных условий сохранения и преумножения семейных ценностей для предотвращения сиротства и защиты материнства в процессе реализации социального волонтёрского проекта «Дом матери и ребенка «Жизнь одна» следует рассматривать комплекс мер, нацеленных на диагностику причин семейного насилия и преодоление данной ситуации средствами обеспечения безопасности жизни, психологической поддержки, профилактики и повышения воспитательной культуры взрослых членов семьи.

Литература

1. Григорьева И.А. Социальная работа с семьей: учебное пособие для академического бакалавриата. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 149 с.
2. Домрачева, Т.В. Социальная работа с семьей: учебное пособие: / Т.В. Домрачева; Поволжский государственный технологический университет. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2019. – 94 с.
3. Садыков Р.М., Большакова Н.Л. Насилие в семье в новых российских реалиях: сущность, виды и причины // Вестник университета. 2022. № 8. С. 171–178. DOI 10.26425/1816-4277-2022-8-171-178 (дата обращения: 16.04.2026).

4. Сланова А.Ю., Кабулашвили К.М. Домашнее насилие как социальная проблема в современном российском обществе // Мир науки. Социология, филология, культурология, 2021 № 1, https://sfk-mn.ru/PDF/20SCSK121.pdf (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/20SCSK121 (дата обращения: 16.04.2026).
5. Холостова Е.И. Социальная работа: учебник для вузов / Е.И. Холостова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 746 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-18575-1.

Social volunteer project “house of mother and child“ life is one” in strengthening family values

Orleanskaya A.Yu.
Chairman of the Khlebodar Charitable Foundation
Project Manager
Tver, Russian Federation
e-mail: Anna.dudenkova85@qmail.com

Keywords: domestic violence, family values, safety and protection of women and children, volunteer project, psychological support, and social adaptation

Семейные ценности в межнациональной молодежной среде

Привезенцев В.С.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: prislav4ik@gmail.com

Шилина И.Б.
доктор исторических наук, профессор
декан факультета «Социальная коммуникация»
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: shilinaib@mgppu.ru

Ключевые слова: семейные ценности, межнациональная молодёжь, межкультурный диалог, брачно-семейные установки, полиэтническая среда

Актуальность темы обусловлена тем, что миграционные процессы формируют качественно новую социальную среду, в которой молодые люди разных культур ежедневно находятся рядом – они ведут коммуникацию вместе. В таких условиях семья как основной социальный институт претерпевает серьёзное переосмысление. Молодые люди из разных национальных групп вынуждены соотносить представления о браке, которые они унаследовали от родителей, с той реальностью, в которой живут. Под воздействием окружающей среды их ценностные установки меняются, и для того чтобы поддерживать здоровую семейную культуру в обществе, необходимо уделять особое внимание образованию. В перспективе это способно положительно сказаться на демографической ситуации в целом.

Проблема состоит в том, что процесс согласования разных культурных представлений о семье нередко порождает внутренние противоречия у самого человека.

Научная новизна исследования состоит в том, что семейные ценности рассматриваются именно на пересечении двух измерений – межнационального, а также молодёжного. Большинство существующих работ либо изучают ценности отдельного этноса, или исследуют молодёжь как единую однородную группу, не принимая во внимание её национальность.

Теоретическую основу работы составляют концепция ценностных ориентаций М. Рокича, теория аккультурации Дж. Берри и др.

Проведённый анализ позволяет выделить несколько ключевых тенденций. В межнациональной молодёжной среде наблюдается сближение

ценностей вокруг ряда универсальных ориентиров, прежде всего взаимного уважения в семье. По статистическим данным молодёжь в возрасте от 18 до 29 лет вне зависимости от этнической принадлежности демонстрирует заметно более высокий уровень согласия по этим позициям в сравнении со старшими поколениями.

Вместе с тем конвергентные процессы не охватывают всю сферу семейных ценностей – сохраняются устойчивые зоны расхождений. Они касаются отношения к смешанным бракам. В частности, среди молодёжи, идентифицирующей себя с традиционными культурами, приоритет коллективных семейных норм существенно выше, чем среди сверстников с выраженной городской постмодернистской идентичностью.

Межнациональная среда оказывает на семейные установки неоднозначное воздействие. Интенсивное межкультурное общение расширяет нормативный горизонт молодого человека делая его более открытым к иным моделям семьи. Одновременно, зафиксирован феномен так называемого ценностного реванша – усиления приверженности традиционным этническим нормам как реакции на воспринимаемую угрозу культурной идентичности. Данный феномен особенно выражен в студенческой среде крупных российских городов, где концентрация молодёжи из зарубежья наиболее высока.

На основе полученных результатов предложена модель интеграции семейных ценностей в полиэтническом молодёжном пространстве. Она включает три уровня. Первый уровень предполагает признание универсальных гуманистических принципов семейной жизни. Второй уровень является межкультурным диалогом, в рамках которого обсуждаются различающиеся нормы с целью выработки взаимоприемлемых практик. Третий уровень индивидуально-идентификационный, предполагающий сохранение права каждого молодого человека на культурное самовыражение в семейной сфере без принуждения к унификации. Данная модель может применяться при разработке программ межкультурного образования.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, что ключевым условием формирования устойчивой семейной культуры в полиэтническом обществе является выстраивание структурированного межкультурного диалога при опоре на гуманистические ценности, разделяемые всеми его участниками.

Литература

1. Ахметшина И.А. Ценности семьи и брака у учащейся молодёжи // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86–2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-semi-i-braka-u-uchascheysya-molodyozhi (дата обращения: 09.04.2026).

2. Верник И.С. Тенденции в формировании ценностных позиций детей в современных семьях // Вестник СИБИТа. 2024. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-v-formirovanii-tsennostnyh-pozitsiy-detey-v-sovremennyh-semyah (дата обращения: 09.04.2026).
3. Кох И.А., Резниченко Д.В., Ванаева Э.И. Ценностные ориентации и отношение к семье студенческой молодежи в условиях трансформирующегося общества // Муниципалитет: экономика и управление. 2025. № 2 (51). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-i-otnoshenie-k-semie-studencheskoy-molodezhi-v-usloviyah-transformiruyuschegosya-obschestva (дата обращения: 09.04.2026).
4. Орлова Е.М., Каменева Т.Н., Руднева М.Я. Семейная идеологема как инструмент минимизации коммуникативных рисков при реализации матримониального поведения молодежи // Теория и практика общественного развития. 2025. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semeynaya-ideologema-kak-instrument-minimizatsii-kommunikativnyh-riskov-pri-realizatsii-matrimonialnogo-povedeniya-molodezhi (дата обращения: 09.04.2026).
5. Тимофеева, Е.В. Специфика развития семейных ценностей молодежи в условиях виртуализации современного общества / Е.В. Тимофеева // Актуальные проблемы психологической науки, образования и общества: Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции и фестиваля, Москва, 20–21 июня 2024 года. – Москва: Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт, 2024. – С. 238–244. – EDN KEFLXD.

Family values in the multinational youth environment

Privezentcev V.
PhD Student
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia
e-mail: prislav4ik@gmail.com

Shilina I.B.
Doctor of Historical Sciences, Professor Dean of the Faculty of Social Communication; Moscow State University of Psychology and Education (FGBOU VO MGPPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: shilinaib@mgppu.ru

Keywords: family values, multinational youth, intercultural dialogue, marriage and family attitudes, multiethnic environment

Совершенствование семейных ценностей в межнациональной студенческой среде

Пущаева Н.С.
студент бакалавриата
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: pushchayeva04@bk.ru

Прохорова О.Г.
профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4712-7389
e-mail: prohorovaog@mgppu.ru

Ключевые слова: семейные ценности, межнациональная среда, студенты, межкультурная коммуникация, социализация

Современная студенческая среда характеризуется высокой степенью межнационального взаимодействия, что обусловлено процессами глобализации и академической мобильности. В этих условиях особую значимость приобретает проблема сохранения и совершенствования семейных ценностей как важного элемента личностного и социального развития молодежи. Семья традиционно выступает ключевым институтом социализации, однако в условиях культурного многообразия и трансформации социальных норм её ценностные основания подвергаются существенным изменениям.

Актуальность исследования подтверждается статистическими данными. Согласно исследованием ВЦИОМ (2025 г.), семья стабильно занимает первое место в системе жизненных ценностей россиян, в том числе среди молодёжи. В различных опросах доля респондентов, называющих семью ключевой ценностью, варьируется в пределах 60–75%. Кроме того, большинство опрошенных рассматривают создание семьи как важную жизненную цель. Вместе с тем фиксируется тенденция к изменению представлений о семейных ролях и моделях взаимодействия между супругами.

Данные Росстата свидетельствуют о существенных демографических изменениях: за последние десятилетия увеличился средний возраст вступления в брак, а также возросла доля не зарегистрированных союзов. Это указывает на трансформацию традиционных семейных установок.

Научная новизна исследования заключается в выявлении специфики трансформации семейных ценностей в условиях межнациональной

студенческой среды и разработке программы гармонизации с учетом культурного многообразия.

Проблема исследования связана с противоречием между традиционными семейными установками, сформированными в рамках национальных культур и новыми ценностными ориентирами, возникающими в межкультурной коммуникации студентов. С одной стороны, сохраняется значимость таких ценностей, как уважение к старшим, семейная сплоченность и ответственность. С другой стороны, усиливается влияние идей равенства, индивидуальной свободы и гибкости семейных ролей.

Методология и методы исследования включают анализ научной литературы, анкетирование и опрос 43 студентов различных национальностей, обучающихся в высших учебных заведениях Москвы и Северного Кавказа, методы сравнительного и структурно-функционального анализа. Выборка позволила охватить представителей различных культурных традиций вероисповеданий, что обеспечило репрезентативность полученных данных в контексте исследуемой проблемы.

Основные результаты исследования заключаются в установлении того, что в межнациональной студенческой среде происходит многоуровневая трансформация семейных ценностей.

Во-первых, наблюдается переосмысление традиционных семейных ролей. Значительная часть студентов придерживается мнения о необходимости партнерских отношений в семье, основанных на равноправии и взаимной ответственности, уважительном отношении к друг-другу, воспитанию детей в российских традициях. Во-вторых, фиксируется рост толерантности к различным моделям семейных отношений. Участники исследования демонтируют готовность к принятию межнациональных браков и различий в культурных традициях. В-третьих, формируются гибридные ценностные установки, сочетающие элементы различных культур, что проявляется в одновременном сохранении традиционных норм и адаптации к современным социальным условиям периода цифровизации.

Анализ факторов, влияющих на трансформацию семейных ценностей, показал, что ключевую роль играют межличностное общение, семейное воспитание, образовательная среда и цифровые коммуникации. Согласно международным исследованиям, цифровая среда становится важным источником формирования представлений о семье, что усиливает влияние глобальных культурных моделей.

В процессе исследования нами установлено, что базовые семейные ценности сохраняют устойчивость. Большинство студентов отмечают значимость семьи, уважение к старшим и необходимость ответственности в семейных отношениях, что свидетельствует о сохранении

культурного кода как совокупности ценностей, традиций, символов и языковых элементов, которые формируют национальное самосознание. Трансформация внешних проявлений проявляется в языке, литературе, искусстве, семейных традициях, исторической памяти и коллективных представлениях о добре и зле, справедливости, долге и социальном служении.

На основе полученных данных предложен комплексный подход к совершенствованию семейных ценностей межнациональной студенческой среде. Он включает развитие межкультурной компетентности студентов, внедрение образовательных программ, ориентированных на формирование семейных ценностей, а также создание условий для межнационального диалога в образовательной среде.

Реализация данных направлений позволит обеспечить гармонизацию ценностных установок, снизить уровень межкультурных противоречий и повысить качество социального взаимодействия в студенческой среде.

Таким образом, совершенствование семейных ценностей в условиях межнационального взаимодействия является важным фактором формировани формирования социально ответственной личности. Гармонизация традиционных и современных ценностных установок способствует укреплению института семьи и развитию толерантного общества.

Финансирование. Исследование выполнено без финансовой поддержки.

Благодарности за помощь в проведении исследования научного руководителя, профессора О.Г. Прохорову, студентов бакалавриата и магистратуры факультета социальной коммуникации МГППУ.

Литература

1. Дзахов Т.Т. Осетинская традиционная культура–Владикавказ, 2018. – 240 с.
2. Кумыков А.М. Адыгская этика (адыгэ хабзэ). – Нальчик, 2017. – 190 с.
3. Тагаев Х.Х. Чеченская культура и общество. – Грозный, 2020. – 305 с.
4. Федеральная служба государственной статистики. Демографические показатели молодежи. –2023.
5. Ценности молодежи в регионах России // Институт социологии РАН. – М., 2022.

The improvement of family values in a multinational student environment

Pushchayeva N.S.
PhD Student
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
e-mail: pushchayeva04@bk.ru

Prokhorova O.G.
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Communication and Organization of Work with Youth
Moscow State Psychological and Pedagogical University (FSBEI HE MSPPU)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4712-7389
e-mail: prohorovaog@mgppu.ru

Keywords: family values, multinational environment, students, intercultural communication, socialization

Практики семейного воспитания в профилактике девиантных установок коррупции в студенческой среде

Сергеев Д.Д.
Студент
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: stiven.dedal05@mail.ru

Шилина И.Б.
доктор исторических наук, профессор
декан факультета «Социальная коммуникация»
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: shilinaib@mgppu.ru

Ключевые слова: семейное воспитатние, профилактика, коррупция поведение, студенческая среда

В современном обществе проблема взяточничества рассматривается многоаспектно: с точки зрения откатов, дорогих подарков, злоупотребления должностными полномочиями, взаимной помощью в решении личных проблем и т.д. Но здесь стоит обратить внимание, что за всем этим, нередко, стоят стойкие модели поведения, к которым человек прибегает в ситуациях, кажущихся ему неразрешимыми. Во многом, такое поведение находит наибольшее свое отражение в моделях семейного поведения, прививаемых, зачастую, в быту. Например, как говорит Петровский А.В.: «Существующая проблема российской коррупции обусловлено тем, что коррупционное поведение не порицается, считается социально приемлемым.» [2].

И действительно, порой родители сами не замечают, как на глазах у детей они положительно применяют коррупционные практики, тем самым создавая у ребенка внутренние противоречия с уже заложенными паттернами поведения, установками социально одобряемого и стигматизированного поведения, что, в свою очередь, приводит впоследствии к когнитивному диссонансу и фрустрации, дистанцированию в детско- родительских отношениях.

Говоря об этом, стоит отметить, что особой уязвимости в данной ситуации оказываются подвержены именно студенты. Отчасти, это происходит из- за еще незрелого взгляда на жизнь, также стоит обратить внимание на особенности студенческой среды: резкая смена социального статуса (для первокурсников) является сама по себе большим стрессом, не говоря уже об изменении формата обучения, когда бóльшая часть ответственности за процесс своего обучения переходит

непосредственно в руки студента. Здесь стоит обратить внимание на статью Хлуса А.М., где он говорит следующее: «Различному восприятию источников коррупции способствует также отсутствие четкого понимания отличия между понятиями «причина коррупции» и «условие коррупции» [3].

Сюда же стоит отнести проблему поиска жилья для иногородних студентов, а также поиск источника постоянного заработка, который мог бы удовлетворять базовые потребности. Все это так или иначе вынуждает студента ранжировать свои приоритеты так, как, на его взгляд, будет более правильно, отдавая чему- то больше времени и внимания, а чему-то- меньше, искать более лёгкие пути к достижению своих целей. Как раз таки здесь и стоит сказать о коррупционных рисках, которые постепенно перестают казаться студенту настолько противоправными, а порой- и даже единственно возможными в сложившихся обстоятельствах.

Отдельно стоит сказать о влиянии среды на совершение такого рода противоправных действий- ведь порой к правонарушению студента могут толкать не обстоятельства, а банальная зависть по отношению к одногруппникам, которые, например, якобы, смогли получить хорошие оценки на сессии благодаря «правильно построенным отношениям» с преподавателем.

Загладина А.Р. отмечает, что «для эффективного антикоррупционного воспитания важно учитывать взаимодействие семьи и школы, влияние экономической стабильности, культурных норм и изменений в обществе. Без комплексного подхода, охватывающего все уровни социальной экосистемы ребенка, формирование устойчивых антикоррупционных установок остается сложной задачей» [1].

Здесь стоит сказать о глубинном механизме, описанном ранее: если в семье подобные стратегии получения желаемого воспринимались как норма, «житейская мудрость», то, скорее всего, молодой человек не будет испытывать острого внутриличностного конфликта в момент совершения данного поступка. Как пишет Цыплакова С.М.: «В психологии семья базируется на понятии личных взаимоотношений с упоминанием важной роли воспитания, преемственности традиций от старших к младшим» [4].

Возможно, что это найдет в нем отклик как своего рода одна из ступеней адаптации к взрослой реальности. Однако стоит заметить, что платой за такие поступки может стать постепенная деформация личности, когда такие понятия как «честь», «справедливость» и «уважение к закону» постепенно будут вытеснены с периферии ценностных ориентаций холодным и прагматичным расчетом.

Таким образом, проблема взяточничества- в самом широком смысле этого термина- это не просто вопрос собственной недобросовестности.

Это системный сбой, происходящий в личности под действием семейного воспитания, психологической незрелости, коллективном принятии девиантных моделей поведения, а также институциональном давлении.

Литература

1. Загладина, А.Р. Формирование устойчивых нравственных установок школьников: оценка роли факторов здоровья семьи в антикоррупционном поведении / А.Р. Загладина, А.М. Бушуева, А.А. Максименко // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 3. – С. 201–223.
2. Петровский, А.В. Предупреждение преступного поведения юридическими и иными социальными нормами: институциональный подход / А.В. Петровский. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2025. – 494 с.
3. Хлус, А.М. Антикоррупционное воспитание молодежи в современных условиях / А.М. Хлус // Правовая культура в современном обществе: Сборник научных статей, Могилев, 17 мая 2024 года. – Могилев: Могилевский институт МВД Республики Беларусь, 2024. – С. 467–472.
4. Цыплакова С.М., Цыплаков Д.А. Семейные ценности в контексте воспитания патриотизма // Новосибирский временник. 2024. № 1 (9). – 4 с.

Family upbringing practices in the prevention of deviant attitudes and corruption among students

Sergeev D.D.
PhD student
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
e-mail: stiven.dedal05@mail.ru

Shilina I.B.
Doctor of Historical Sciences
Professor Dean of the Faculty of Social Communication
Moscow State University of Psychology and Education (FGBOU VO MGPPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: shilinaib@mgppu.ru

Keywords: family education, prevention, corruption behavior, and student environment

Культурный код традиций: материнство – как семейная межкультурная ценность

Скрипачева Е.Н.
кандидат психологических наук, доцент
заведующий кафедрой психолого-педагогических дисциплин МГТУ-МАСИ
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7043-9225
e-mail: pkc_dialog@mail.ru

Ключевые слова: культурный код, материнство, трансформация, семья

Современные педагогика и психология уделяют особое внимание исследованию межпоколенческих факторов воспитания, оказывающих долговременное влияние на развитие личности ребёнка. Одним из таких факторов является культурный семейный код – система ценностей, традиций и норм поведения, закреплённых в семье и транслируемых из поколения в поколение. Материнство рассматривается как социальная и культурная роль, которая формируется в процессе цивилизации и имеет глубокие исторические корни. Культурный код материнства включает в себя бессознательные символы и архетипы, которые определяют восприятие и понимание этой роли в различных культурных контекстах. Культурный код – это система символов, знаков и значений, формирующая коллективное сознание и определяющая модели поведения в рамках определённой культуры [1]. В контексте материнства культурный код включает: представления о роли матери; нормы воспитания детей; традиции, связанные с беременностью и родами; социальные ожидания от женщины как матери.

Современные изменения, такие как трансформация детско-родительских отношений и рост потребительства, влияют на восприятие материнства, подчеркивая его как социальный феномен, который требует внимания и анализа. Материнство на сегодня окутано многими культурными значениями. Во многих культурных и религиозных традициях материнство изображается как священный и мощный духовный путь.

Анализ культурно-исторического и социально-психологического аспекта материнства показывает, что данный феномен многоаспектен: это одна из социальных женских ролей; определенный уровень развития самосознания женщины; результат активного выбора личности как субъекта. В.С. Мухина рассматривает материнство как психологическое состояние и социальную ответственность женщины, как составную часть ее ментальности. Автор отмечает, что материнство – культурный феномен, и его смысл и значение могут меняться вместе с культурой.

Почти во всех культурах образ матери является одной из центральных тем в искусстве, мифах и драматургии. Например, литература

Европы полна примеров материнства во имя самопожертвования, а в древнем Египте Образ Матери воплощен в иконы. Ярким примером образа Матери является «Сикстинская Мадонна» – большая алтарная картина (265–196 см), написанная в 1515–1519 гг. по заказу папы римского Юлия II для монастыря Святого Сикста, находящегося в Италии. Картина принадлежит к числу общепризнанных вершин Высокого Возрождения. Картина с 1754 года находится в Дрезденской галерее. На изображении облик Марии: строгий и торжественный, полный любви и решимости. Образ Марии передает материнскую нежность, любовь и тревогу за судьбу младенца. Рафаэль представил Мадонну – гордую и скорбную: она спускается навстречу людям прямо с небес, смотря зрителю в глаза. Проводя, сравнительный анализ традиций материнства в разных культурах, можно выделить некоторые различия, которые исторически были сформированы обществом.

Западная культура (Европа, США). Можно сделать акцент на индивидуализм и баланс между карьерой и материнством. Материнство воспринимается как личный выбор, а не обязанность [2].

Восточная культура (Китай, Япония). Конечно, в восточном направлении традиционные ценности подчёркивают жертвенность матери, её роль в сохранении семьи и передаче традиций. Конфуцианство, например, ставит почитание родителей в основу социальной гармонии [3].

Африканские культуры. Пожалуй, одна из немногих культур, где ярко выделена коллективная ответственность за воспитание детей. В некоторых племенах роль матери разделяют все женщины общины [4].

В России исторически материнство связано с образом «матери-Родины», жертвенностью и заботой. В современной России сохраняется акцент на поддержку семьи и материнства на государственном уровне [6].

Современное восприятие материнства включает в себя трансформацию традиционных представлений о материнстве в условиях глобализации и цифровизации. Это включает в себя рост женской занятости, развитие репродуктивных технологий и изменение семейных ценностей. Масс-медиа и социальные сети играют важную роль в формировании общественного мнения о материнстве. Результаты исследований восприятия материнства сегодня отмечают современные социокультурные изменения, происходящие в обществе:

1. Трансформация представлений о материнстве. Женщины все чаще осознают право на выбор, в том числе в отношении своей роли как матерей, что подчеркивает актуальность индивидуальных потребностей и желаний в процессе воспитания детей. Этот переход от традиционного к современному подходу также связан с улучшением доступа женщин к образованию и профессиональной деятельности [8].

2. Влияния медиа на восприятие материнства становится очевидным. Транслируемые образы в средствах массовой информации, способствуют формированию общественных стереотипов. Респонденты из ряда исследований отмечают, что идеальные образы матерей, которые они видят в фильмах или социальных сетях, часто не отражают реального опыта. Это создает давление на женщин, которые сталкиваются с необходимостью соответствовать стандартам, установленным обществом, что может вызывать чувство вины и недостатка самооценки. Кроме того, исследования показывают, что постоянно существующее давление «идеальной матери» негативно сказываться на психическом здоровье женщин
3. Социально-экономические условия, как показывают исследования, играют ключевую роль в формировании восприятия материнства. Женщины, находящиеся в финансово нестабильных условиях, часто сообщают о большем стрессе и ощущении несоответствия ожиданиям. Это указывает на необходимость разработки более широких социальных программ, направленных на поддержку матерей, и на создание устойчивой системы, которая поможет женщинам балансировать свои обязательства и осознанные желания в контексте материнства.

Таким образом, разнообразие культурных подходов к материнству требует более глубокого учета социального контекста. С одной стороны – традиции и обычаи разных культур формируют уникальные представления о роли матери, что открывает возможности для диалога между культурами и временным пространством (прошлое- современное). С другой стороны – современные трансформации несут угрозу образу Матери. Многие исследователи подчеркивают, что поддержка материнства на государственном и общественном уровнях остаётся актуальной задачей для сохранения семейных ценностей и демографического благополучия.

Литература

1. Антонов А.И. Социология семьи. // ИНФРА-М: М., 2010. – 640 с.
2. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структурации // Академический Проект: М., 2005. – 528 с.
3. Егорова В.А., Скрипачева Е.Н. Основы крепких семейных отношений и их влияние на продолжительность брака// Сборник статей по материалам IV молодежного научно-практического фестиваля. Москва, 2026 – С. 104–110
4. Конфуций. Лунь Юй. // М.: Восточная литература, 2019. – 256 с.// konfut.pdf – Яндекс Документы (дата обращения: 21.04.2026).
5. Лотман Ю.М. Семиосфера [Сб.] / Ю.М. Лотман; [Федер. прогр. книгоизд. России]. – СПб.: Искусство-СПБ, 2000. – 703 с.
6. Мид М. Культура и мир детства. // Наука: М., 1988. – 429 с.// https://djvu.online/file/i5Sys7pB9sMHd?ysclid=mpofplim5v331004444 (дата обращения: 21.04.2026).

7. Росстат. Демографический ежегодник России. // М., 2023. – URL: Демографический ежегодник России 2023 (дата обращения: 21.04.2026).
8. Скрипачева Е.Н. //Эгалитарные ресурсы семейной системы как детерминанты психологического благополучия- Преемственность поколений в системе традиционных семейных ценностей России. К 80-летию великой победы /материалы XXIII Международного конгресса «Российская семья». Москва, 2025/ Издательство: ООО «Издательство РИТМ», Воронеж, 2025, С. 101–104.

Cultural code of traditions: motherhood as a family cross-cultural value

Skripacheva E.N.
Ph.D., Associate Professor
Head of the Department of Psychological and Pedagogical Disciplines,
Moscow State Technical University-MASI
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7043-9225
e-mail: pkc_dialog@mail.ru

Keywords: cultural code, motherhood, transformation, family

Роль семейных ценностей в социально-культурной адаптации семей, воспитывающих детей с инвалидностью

Смирнова Е.А.
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: eka274734@gmail.com

Полосина А.А.
доцент кафедры Социальной коммуникации и организации работы с молодежью
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: koposovaaa@mgppu.ru

Ключевые слова: семья, дети с инвалидностью, традиционные ценности, семейные ценности, социально-культурная адаптация

Семья – первичный институт социализации. Он играет первостепенную роль в формировании личности и выступает основным каналом передачи социокультурных норм и ценностей, что обеспечивает преемственность поколений и устойчивость общества в целом [2].

Целью работы является теоретическое обоснование значимости семейных ценностей как основного ресурса социально-культурной адаптации семей, воспитывающих детей с инвалидностью, путем синтеза результатов социально-психологических, правовых и социологических исследований.

Согласно Указу Президента от 9 ноября 2022 г. № 804 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей" отдельно выделяется такое понятие, как крепкая семья. Государство сохраняет и укрепляет традиционные ценности, обеспечивает их передачу от поколения к поколению [6]. В связи с этим возрастает научная значимость исследований семейных систем, особенно функционирующих в условиях повышенной стрессогенности и кризисных жизненных обстоятельств.

Именно законодательно закреплённые традиционные ценности, признаны фундаментом общественной морали и подлежат целенаправленной государственной поддержке [2]. Эта нормативная среда формирует макросоциальный контекст, в котором семьи, воспитывающие детей с инвалидностью, обретают легитимный статус и получают доступ к институциональной помощи.

Такие семьи составляют особую группу риска. Сопутствующие данному статусу факторы, такие как хронический стресс, повышенная

вероятность дезинтеграции семейных отношений и непрерывный процесс реабилитации ребенка, требуют радикальной адаптации, приведя к глубинной трансформации всех сфер жизнедеятельности семьи [5].

Ценностные ориентации личностей в семейной группе квалифицируются как когнитивно-конативный комплекс. Эта система выступает в качестве определяющего фактора в формировании жизненных планов, управлении поведенческих линий и выстраивании последовательности действий [1].

Социально-культурную адаптацию можно рассмотреть не как статичное приспособление к новым обстоятельствам, а как динамичный процесс активного взаимодействия индивида с окружающей средой. Этот процесс ведет к достижению взаимной согласованности, совместимости и освоению новых форм деятельности [3]. Важнейшим фактором, определяющим успешность данной адаптации, является система ценностей и смыслов, присущая конкретной семье.

Для семьи, воспитывающей ребёнка с инвалидностью, жизнь часто превращается в постоянное приспособление к новым условиям. То, насколько успешно семья сможет вписаться в общество, которое тоже трансформируется, во многом зависит от того, насколько ее собственные ценности помогают находить правильные пути к адаптации, или же, наоборот, мешают этому процессу.

Сам факт рождения такого ребенка представляет собой значительный стрессовый фактор, который может нарушить равновесие в семейной системе. Исследования показывают, что такие семьи сталкиваются с повышенной вероятностью дезинтеграции, особенно в период постановки диагноза. Это связано с переживанием острого горя, неопределенностью дальнейшего медицинского прогноза и колоссальной психоэмоциональной нагрузкой, ложащейся на плечи родителей [5].

Анализируя жизнестойкость семей в рамках концепции Ф. Уолш, можно выявить, что наиболее уязвимыми аспектами в таких семьях являются коммуникативные процессы и организационные механизмы. К ним относятся: совместное принятие решений, адаптивность к изменениям в семейных ролях, достижение баланса между профессиональной деятельностью и семейными обязанностями, а также открытый и доверительный эмоциональный обмен [5].

Семейная система демонстрирует значительный внутренний адаптационный потенциал. Исследователи выдвигают концепцию, согласно которой ребенок с ограниченными возможностями здоровья выступает не как источник проблем, а как конструктивный, системообразующий фактор. Он становится своего рода «ядром», вокруг которого происходит перестройка регуляторной системы семейных

отношений. В определенных обстоятельствах травмирующая ситуация может трансформироваться в вызов, стимулирующий процессы укрепления семейной сплоченности, переосмысления системы ценностей и активации скрытых ресурсов семьи [4].

Важную роль играет ценностно-ориентационное единство (ЦОЕ) в успешности социально-культурной адаптации семей. Исследования демонстрируют, что высокая степень совпадения ценностных установок внутри супружеской пары, между родителями и ребенком, а также между братьями и сестрами напрямую связана с уровнем удовлетворенности семейными отношениями и является значимым фактором, предсказывающим стабильность семейной системы [1].

Выводы, полученные в ходе данного исследования, показывают, что гармонизация ценностей, касающихся здоровье ребенка, подходы к его воспитанию, распределение семейных обязанностей и видение его будущего, формирует прочную основу для жизнестойкости данной семьи.

В рамках эмпирического исследования, была разработана типология семей, основанная на уровне их жизнестойкости:

1. Позитивное когнитивное рефлексирование (способность родителей интерпретировать изменения в состоянии ребенка с акцентом на положительную динамику, минимизируя фиксацию на имеющихся дефектах).
2. Высокая родительская вовлеченность (активное участие обоих родителей в воспитательном процессе).
3. Гибкость в решении проблем (адаптивное и вариативное поведение родителей при столкновении с трудностями, связанными с развитием и благополучием ребенка).

В противоположность этому, семьи, в которых преобладают установки смирения, избегания или имитации активности, характеризуются потребительским отношением к социальным институтам и демонстрируют ограниченный адаптационный потенциал [4][5].

Для достижения эффективной адаптации ключевым является смещение с пассивного получения помощи на активное участие в процессе сопровождения. Исследователи выделяют тип «конструктивной активности», характеризующийся формированием прочных межличностных и социальных партнерских связей. Эти связи устанавливаются как с профессиональными специалистами, так и в рамках родительских сообществ [4].

Проявлениями такой активности служат: самообразование родителей, инициация инклюзивных практик, создание общественных организаций и фондов, направленных на оказание поддержки.

Такие семьи не ограничиваются лишь усвоением существующих культурных норм. Они активно участвуют в их трансформации,

генерируя инновационные социальные практики и способствуя изменению общественного восприятия инвалидности.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что семейные ценности выполняют системообразующую функцию в процессе социально-культурной адаптации семей, воспитывающих детей с инвалидностью. Ценностно-ориентационное единство, восприятие трудностей не как непреодолимых препятствий, а как возможность для роста и ориентация на конструктивный поиск пути решения выступают ключевыми компонентами жизнестойкости. В свою очередь, институциональная поддержка традиционных семейных устоев со стороны государства создает макросоциальные условия, облегчающие адаптационный процесс.

Практическое значение результатов заключается в необходимости внедрения семейно-ориентированного подхода в систему психолого-социального сопровождения. Такой подход должен быть направлен не только на реабилитацию ребенка, но и на укрепление согласованности ценностей родителей, развитие их коммуникативных навыков и формирование активной жизненной позиции.

Литература

1. Гуриева, С.Д.Ценностные ориентации в семье: социально-психологический анализ / С.Д. Гуриева, Е.А. Юмкина, Е.А. Васина, И.В. Кузнецова // Социальная психология и общество. – 2024. – Т. 15. – № 3. – С. 38–59.
2. Летова, Н.В. Традиционные семейные ценности: нравственная основа российского общества и объект защиты государства / Н.В. Летова // Труды Института государства и права РАН. – 2024. – Т. 19. – № 5. – С. 103–120.
3. Лондаджим, Т. Социокультурная адаптация: сущность и функции / Т. Лондаджим // Всероссийский журнал научных публикаций. – 2011. – № 8 (9). – С. 76–77.
4. Реан, А.А. Ресурсы семьи в социокультурной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Реан, А.А. Баранов, А.С. Сунцова // Развитие личности. – 2017. – № 4. – С. 38–53.
5. Самойлова, В. А. «Поняли, приняли и дальше с этим живем»: жизнестойкость семей, воспитывающих детей с инвалидностью / В.А. Самойлова, Ю.А. Томилина // Женщина в российском обществе. – 2024. – № 4. – С. 101–118.
6. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс] // Документ ленты ПРАЙМ: ГАРАНТ.РУ (garant.ru) / URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=mnu6fxomnt479083038 (дата обращения: 10.04.2026).

The role of family values in the socio-cultural adaptation of families raising children with disabilities

Smirnova E.A.
student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: eka274734@gmail.com

Polosina A.A.
Associate Professor
Department of Social Communication and Organization of Work with Youth, Moscow State Psychological and Pedagogical University (FSBEI HE MGPPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: koposovaaa@mgppu.ru

Keywords: family, children with disabilities, traditional values, family values, socio-cultural adaptation

Укрепление семейных ценностей в замещающих семьях через программу «Семейный компас»: опыт Твери

Фролова О.П.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ) г. Москва, Российская Федерация
ORCID1: https://orcid.org/0009-0003-1402-496X
e-mail: maksakova-1983@mail.ru

Прохорова О.Г.
профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ) г. Москва, Российская Федерация
ORCID1: https://orcid.org/0000-0002-4712-7389
e-mail: prohorovaog@mgppu.ru

Ключевые слова: ценность, семейные ценности, формирование семейных ценностей, дети, оставшиеся без попечения родителей, замещающая семья

В настоящее время одним из основных направлений демографической и семейной политики государства является сокращение числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей через семейное жизнеустройство. Передача детей, оставшихся без попечения родителей в замещающие семьи как форма семейного устройства на определенный период проживают в семье детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Замещающие семьи начали формироваться в России с 90-х годов прошлого столетия, первый опыт был в Самаре.

Функции замещающей семьи включают замещение для ребенка потерянных родителей, ощущение стабильности и постоянства, приобщения его к обычаям, традициям и ценностям, обучению социальным нормам и правилам жизнеустройства и жизнеобеспечения, готовность обеспечить им заботу, защиту и поддержку.

Актуальность изучения формирования семейных ценностей в замещающей семье заключается в том, что процесс происходит вне института биологической семьи, постольку изначально нарушена система социально значимых представлений, мировоззренческих и нравственных установок о семейных отношениях, ответственном семейном поведении и институте семьи.

Несмотря на предварительную подготовку кандидатов в замещающие семьи и обучение в «Школе приемных родителей», в жизни замещающие

родители сталкивается со специфическими трудностями, связанными с адаптацией, как замещающих родителей, так и самих детей, воспитывающихся в данных семьях. Нами изучены проблемы востребованности института замещающей семьи и их жизнедеятельности на примере г. Твери, происходит увеличение количества детей, требующих семейного устройства, и вместе с тем возвращаемых из замещающих семей в государственные учреждения через органы опеки и попечительства.

Статистика последних трех лет неоднозначно свидетельствует об увеличении возвращённых детей из замещающих семей: в 2026 году 32 ребенка, в 2025 г. – 24, в 2024 г. –17 детей. По состоянию на 1.01.2026 г. в городе воспитываются 828 детей в замещающих семьях, в 2025 г. –799 детей, в 2024 г.- 737 детей.

Тревожная статистика возврата детей из замещающих семей позволила провести анализ причин, диагностировать уровень социальной тревожности, изучить лучшие отечественные практики системы психолого-педагогического сопровождения замещающих семей, ориентированных не только на различные виды помощи замещающим семьям, но и на алгоритм сопровождения и постподдержки семьи, взявшей на воспитание в семью ребенка с активным участием всех субъектов профилактики.

Постподдержкка семьи включает в себя поддержку, помощь и обучение родителей уже после принятия ребенка в замещающую семью.

Для успешной работы с замещающими семьями в стране реализуются программы психолого-педагогической подготовки замещающих родителей через традиционные «Школы приёмных родителей». В Твери в 2026 г. прошли подготовку 26 кандидатов в замещающие родители, в 2025 г. – 21, в 2024 г. – 18 кандидатов. Деятельность специалистов направлена на диагностику состояния семьи и динамику формирования жизнеобеспечения на разных этапах ее развития; реализацию программ, направленных на формирование семейных ценностей у детей, включая вовлечение в общественно полезную деятельность и волонтёрские практики, подготовку к семейной жизни и выполнению семейных ролей.

Нами выявлены ряд факторов, влияющих на формирование семейных ценностей в замещающей семье: духовно-нравственные особенности личности родителей и их психолого-педагогическая компетентность; эмоциональная готовность и родительская позиция; социально-психологическая атмосфера семьи, наличие семейных традиций и правил общежития, общение и обсуждение моральных норм.

С учетом территориальных и региональных особенностей нами определен своевременный межведомственный подход с использованием современных методов диагностики для профилактики

социальных рисков и создания региональной модели поддержки, адаптированной к индивидуальным потребностям замещающих семей. Эта система способствует укреплению детско-родительских отношений и повышению качества жизни детей, что обеспечивает более эффективную и целенаправленную поддержку семей на всех этапах развития несовершеннолетних.

Программа «Семейный компас», реализуемая в Твери направлена на уменьшение количества детей, возвращаемых из замещающих семей, улучшение психологического климата и взаимопонимания в детско-родительских отношениях. Особое внимание в замещающих семьях уделено формированию базовых семейных ценностей, к которым относятся: понимание семьи как ценности, уважение (почитание) к старшим, забота о младших, семейно-бытовая культура, распределение семейных ролей, понимание и принятие традиционных гендерных ролей в семье.

Семейные ценности в замещающей семье – это система социально значимых представлений, мировоззренческих и нравственных установок, которые формируют представления о семейных отношениях, ответственном семейном поведении и институте семьи. Для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, формирование таких ценностей в замещающей семье особенно актуально, так как оно помогает компенсировать отсутствие опыта биологической семьи и способствует социализации.

Основные мероприятия программы направлены на подготовку специалистов, работающих с замещающей семьей в изучении теоретических и практикоориентированных представлений о психолого-педагогическом сопровождении семей и конкретных решений по улучшению условий содержания и развития детей, преодоления семейных кризисов и профилактики неблагополучий. С замещающими и кандидатами в замещающие семьи проводятся мероприятия по подготовке к появлению новых членов семьи, сопровождения и постподдержки, ибо замещающие родители добровольно принимают на себя ответственность за воспитание ребёнка, что накладывает обязательства по формированию у них определённых ценностей.

Предполагаемые результаты реализуемой программы «Семейный компас» заключаются в совершенствовании системы комплексного психолого-педагогического сопровождения замещающих семей на всех этапах развития несовершеннолетнего; повышение подготовленности кандидатов в замещающие родители; успешная социальная, средовая, школьная адаптация детей в замещающих семьях; укрепление детско-родительских отношений; повышение компетентности замещающих родителей; снижение риска эмоционального выгорания

замещающих родителей; создание устойчивой и поддерживающей среды для детей, оказавшихся в замещающей семье; формирование сообщества замещающих семей, активно обменивающихся опытом и оказывающих взаимную поддержку.

Особенности формирования семейных ценностей в замещающей семье включают взаимное обогащение, ответственное родительство, открытость во взаимоотношениях, необходимость психолого-педагогического сопровождения специалиста по социальной работе с семьей, педагога-психолога, социального педагога, педагога дополнительного образования. Важно, чтобы замещающие родители были духовно-нравственными людьми и укрепляли в детях позитивной семейной ролевой модели. Это помогает не только сформировать у ребёнка правильные представления о семье, но и подготовить его к самостоятельной взрослой жизни.

Литература

1. Бессчетнова, О.В. Приемная семья: сущность, проблемы, перспективы развития / О.В. Бессчетнова, Т.А. Юмашова. – Саратов: Изд. центр «Наука», 2007. – 233 с.
2. Дементьева И.Ф. Олиференко Л.И. Организация работы с приемной семьей: метод. рек. / Т.Ф.Дементьева, Олиференко Л.И.- Екатеринбург, 2012 – 55 с.
3. Федеральный закон от 24.07.1998 N 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (ред. от 31.07.2020) – URL: www; kremlin.ru/acts/bank/12706?ysclid=mo0aekz86y267478519 (дата обращения 15.04.2026).
4. Федеральный закон от 24 апреля 2008 года № 48-ФЗ «Об опеке и попечительстве» – https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501911&ysclid=mo0aiay5sx251211100 (дата обращения 15.04.2026).
5. Технологии социальной работы по профилактике безнадзорности несовершеннолетних в учреждениях социального обслуживания семьи и детей: Науч.-метод. пособие / Л.С. Алексеева. – Москва: Гос. науч.-исслед. ин-т семьи и воспитания, 2001. – 173 с.

Strengthening family values in substitute families through the 'family compass' program: experience of tver

Frolova O.P.
PhD Student
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID1: https://orcid.org/ 0009-0003-1402-496X
email: maksakova-1983@mail.ru

Prokhorova O.G.
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Communication and Organization of Work with Youth
Moscow State Psychological and Pedagogical University, (FSBEI HE MSPPU)
https://orcid.org/0000-0002-4712-7389
e-mail: prohorovaog@mgppu.ru

Keywords: value, family values, formation of family values, children, children left without parental care, substitute family

Личность в пространстве политики семейных отношений

Фруслов Д.Г.
аспирант
Российский государственный социальный университет (РГСУ)
Ведущий специалист научно-педагогического
центра семейной политики РГСУ
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/ 0009-0009-0566-7457
e-mail: fess-danil@bk.ru

Ключевые слова: семейная политика, личность, семья, общество, воспитание

Указы Президента РФ, национальные проекты «Семья» и «Демография», а также активно разрабатываемые законодательные инициативы свидетельствуют о последова-тельном стремлении государства конструировать ценностно-нормативное поле, в кото-ром семья выступает не только базовой социальной ячейкой, но и ключевым агентом воспроизводства национальной идентичности и гражданской солидарности [1]. Однако в центре этой масштабной политической, правовой и идеологической работы неизбежно оказывается конкретная личность – человек с его ценностными ориентациями и повсе-дневными практиками.

Проблематика личности в пространстве политики семейных отношений до сих пор не получила системного научного осмысления в отечественной литературе. Традици-онно исследования фокусируются либо на макроуровне в виде анализа государственной политики и законодательства, либо на микроуровне, связанном непосредственно с психо-логией семейных отношений. При этом средний уровень, который представляет собой взаимодействие личности с институтами семейной политики, механизмы ценностного согласования и конфликта между индивидуальными стратегиями и государственным планированием, остается концептуально недоработанным.

Научная новизна работы заключается в комплексном, междисциплинарном рас-смотрении личности не просто как объекта семейной политики, а как субъекта, активно участвующего в построении собственного семейного пространства на пересечении госу-дарственной стратегии, культурных традиций и личных предпочтений.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют нео-институцио-нальный подход, социологический анализ, политологическая интерпретация и метод ценностно-нормативного анализа.

В рамках классического, наиболее распространенного подхода к пониманию госу-дарственной семейной политики личность в данной сфере рассматривается, прежде всего, как получатель мер государственной поддержки. Эта модель, унаследованная от совет-ской системы социального обеспечения и во многом сохраняющаяся в современной рос-сийской практике, предполагает, что государство выступает наиболее активным, иници-ирующим субъектом, который определяет, какие проблемы семьи требуют решения, раз-рабатывая на данной основе соответствующие решения. В свою очередь, при данном подходе личность, чаще всего оказывается в позиции пассивного участника, ожидающего помощи и подстраивающего свои семейные стратегии под существующие государствен-ные программы [2].

Российская семейная политика в этом контексте представляет собой сложный, многоуровневый комплекс мер, который традиционно группируется по трем основным направлениям: материальные стимулы, социальные услуги и информационно-просветительские программы. Последняя группа нацелена на трансформацию ценностно-го сознания личности через образовательные и информационные каналы, что оказывает непосредственное влияние на личность. Данное направление проявляется в виде внедре-ния курсов семьеведения или аналогичных программ, а также масштабных информаци-онных кампаниях, популяризирующие межнациональные традиционные семейные цен-ности, многодетность, ответственное родительство. Во всех этих случаях личность пред-стает как объект воздействия, которому транслируются определенные нормы и модели поведения.

Данное влияние со стороны государства связано с тем, что в современном обще-стве наблюдается глубокий этико-технологический разрыв, обусловленный тем, что стремительное развитие информационных и когнитивных технологий существенно опе-режает способность человечества к выработке адекватных морально-правовых регулято-ров их применения. Данный дисбаланс порождает не только новые угрозы для индивиду-альной автономии и социальной устойчивости, но и подрывает основы семейного и ре-продуктивного поведения, понимаемого как акт преемственности поколений, личной от-ветственности и ценностно-смыслового самоопределения.

Кумулятивное воздействие коллективных травм прошлого, усугубляемое процес-сами атомизации социума, распространением индивидуалистических ценностных уста-новок и гедонистической модели потребления, приводит к последовательной эрозии тра-диционных нормативно-ценностных оснований семьи, родительства и межпоколенче-ской солидарности. Следствием этого выступает фундаментальная

трансформация вос-приятия репродуктивного поведения: оно все чаще перестает интерпретироваться как этически значимый, социально ориентированный выбор, сопряженный с образом буду-щего общества, и все более осмысливается как приватное решение, детерминированное индивидуальной логикой минимизации рисков, личного комфорта и субъективной выго-ды.

Таким образом, снижение репродуктивных установок, трансформация моделей по-требления представляют собой не изолированные демографические, социологические ли-бо экономические явления, а симптоматические проявления глубинного системного кри-зиса – кризиса коллективного сознания, гражданской идентичности и антропологических оснований общества, детерминированного существенным отставанием этической ре-флексии от темпов технологического развития.

Молодежь выступает ключевым фактором развития общества и института семьи, что требует интеграции этического компонента в технологическое, социальное и полити-ческое проектирование особенно в условиях многонационального общества нашего госу-дарства. Приоритетной задачей является формирование у подрастающего поколения внутренне мотивированного представления о благополучии, базирующегося не на потре-бительских стандартах успеха, а на ценностях семьи, преемственности, гражданской идентичности и ответственности за будущее.

Истинное состояние благополучия должно включать в себя идею семейности и коллективизма, поскольку эти понятия неразрывно связаны с фундаментальными этиче-скими категориями – ответственностью, солидарностью, доверием и долгом. Без этих ос-нов невозможно ни устойчивое воспроизводство общества, ни формирование у молодежи готовности к созданию семьи и рождению детей [3].

Коллективизм и на уровне социальных практик, и на уровне ценностей заложен в самой природе человека, тем самым, в условиях процесса социальной индивидуализации ценности коллективизма оказываются не менее, если не более востребованы.

Поэтому задача государственной семейной политики заключается в создании условий для формирования у граждан внутреннего убеждения: благополучие – это не то, что можно купить, а то, что создается совместно, в заботе о близких, в преемственности поколений и в осознанной принадлежности к общему будущему. Отсюда вытекает клю-чевая задача для психологии, социологии, политики и иных направлений – интегриро-вать этическое мышление в саму логику технологического, политического, социального проектирования с учетом многонационального общества.

Достижение устойчивого развития общества становится возможным лишь при условии переориентации молодежной и семейной политики

в контексте межнациональ-ной молодежной среды нашего государства с формальной «политики мероприятий» на содержательную «политику формирования сознания», в основе которой лежит утвержде-ние приоритета общественных интересов над индивидуальными, солидарности над авто-номией и ответственности над правами. В этой связи категория благополучия личности должна быть переосмыслена в контексте семьи, солидарности, доверия и долгосрочной привязанности к общему будущему – ценностных ориентиров, не подлежащих замеще-нию внешними потребительскими маркерами успеха. Указанный переход требует серьез-ного переформатирования и содержательного отбора акторов политических технологий.

В качестве системной инициативы предлагается разработать и принять на уровне Правительства РФ положение, которое бы закрепило вопросы формирования субъектной позиции личности в сфере семейных отношений в целях развития партнерской модели семейной политики, где личность выступает не объектом воздействия, а соучастником и соавтором собственного семейного благополучия. В рамках данной концепции можно рассмотреть вопрос включения в программы повышения квалификации педагогов, пси-хологов и социальных работников модуль по формированию у молодежи внутренне мо-тивированного, ценностно-осмысленного представления о семейной жизни, а не просто по информированию о мерах государственной поддержки. Последнее необходимо в це-лях приобретения необходимых компетенций для внедрения в программы обучения свя-занных с реализацей семейной политики и воспитания элементов, направленных на фор-мирование у молодых людей понимания собственной роли как активного субъекта се-мейной политики.

Литература

1. Груздев В.В., Груздева М.Л., Ершов В.Н., Смирнов В.А. Семейные ценности и нормы, регулирующие семейные отношения [Электронный ресурс] // Теория государства и права. 2022. № 2(27). С. 109–127. DOI 10.47905/MATGIP.2022.27.2.010.
2. Орлова Е.М., Шаповалова Ю.П. Социокультурный механизм формирования культуры брачно-семейных отношений как основы государственной семейной политики // Коллек-ция гуманитарных исследований. 2023. № 3(36). С. 13–19. DOI 10.21626/j-chr/2023-3(36)/2.
3. Трусова Е.А., Кириллова В.А. Семейные ценности как основа семейных отношений // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Экономика и право. 2023. № 7. С. 189–192. DOI 10.37882/2223-2974.2023.07.37.

Personality in the space of family relationship politics

Fruslov D.G.
PhD student
Russian State Social University (RSSU)
Leading Specialist, Scientific and Pedagogical Center for Family Policy, RSSU
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0566-7457
e-mail: fess-danil@bk.ru

Keywords: family policy, personality, family, society, education

Закрытая образовательная среда как агент социализации девушек (на примере Пансиона воспитанниц министерства оборо-ны РФ)

Челомбитко П.А.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: p.chelombitko@mail.ru

Шилин А.Ю.
Доцент факультета Социальной коммуникации
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ShilinAYu@mgppu.ru

Ключевые слова: детско-родительские отношения, социализация подростков, образовательные учреждения закрытого типа, институциональная социализация, подростковая адаптация

Современные исследования в области работы с молодежью все чаще обращаются к анализу специфики социализации подростков в условиях различных образовательных организаций. Особый интерес представляют учреждения закрытого типа, в которых образовательный и воспитательный процессы выходят за рамки учебной деятельности и охватывают практически все сферы жизнедеятельности обучающихся. Одним из таких учреждений является Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации, представляющий собой уникальную образовательную среду с круглосуточным пребыванием обучающихся и высокой степенью регламентации повседневной жизни.

Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации был создан в 2008 году как образовательное учреждение для дочерей военнослужащих, в том числе проживающих в отдалённых регионах страны или находящихся в трудной жизненной ситуации. Обучение осуществляется с 5 по 11 класс и включает не только получение общего образования, но и комплексное воспитание, направленное на формирование социально ответственной, дисциплинированной и культурно развитой личности.

Межнациональность и межрегиональность это те факторы, которые лежат в основе характеристики Пансиона, как учебного заведения. Воспитанницы поступают из различных субъектов Российской Федерации и представляют широкий спектр культурных, этнических и социальных контекстов. Следовательно, формируется образовательная среда, в которой взаимодействуют различные модели семейного воспитания

и коммуникативные практики. Одновременно институциональная система Пансиона направлена на выработку едининых норм поведения, ценностей и культурных ориентиров, в результате чего происходит определенное выравнивание социальной идентичности воспитанниц.

Особнности Пансиона как учреждения закрытого типа прежде всего связаны с организацией жизненного пространства обучающихся. Воспитанницы постоянно находятся на территории учреждения в течение учебного года, что означает длительное отстутствие прямого взаимодействия с семьей. Поездки домой обычно происходят раз в месяц на непродолжительный срок, а также во время зимних и летних каникул. В результате значительная часть подросткового периода проходит вне привычного семейного окружения.

Существенным фактором, который оказывает влияние на характер детско-родительских отношений, выступает регламентированная организация коммуникации с применением мобильных устройств. В условиях Пансиона использование мобильных телефонов жестко ограничено по времени. Как правило, доступ предоставляется воспитанницам в вечерние часы с целью осуществления связи с родителями. Подобная практика ориентирована на упорядочивание повседневной деятельности и поддержание дисциплинарных норм, однако одновременно снижает интенсивность и вариативность семейного взаимодействия. В наибольшей степени такое обстоятельство затрагивает воспитанниц из отдаленных регионов, для которых установленный регламент связи нередко приходится на ночное время. Несмотря на возможность частичной индивидуальной корректировки режима коммуникации при участии педагогического персонала, обозначенные органичесния объективно затрудняют поддержание систематического крнтакта с семьей и могут способствовать формированию феномена семейного отчуждения.

Образовательная деятельность Пансиона воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации характеризуется тесным взаимодействием с ведущими высшими учебными заведениями страны. Учреждение выступает партнерской и базовой образовательной площадкой для рада университетов, что обеспечивает включенность в современное академическое пространство. В рамках учебного процесса реализуются профильные направления подготовки, ориентированные на различные профессиональные сферы, которые включают медицинскую, дипломатическую и спортивную. Подобная организация образовательной среды способствует ранней профессиональный ориентации воспитанниц и формированию устойчивых образовательных траекторий.

Особое внимание уделяется развитию научной компетентности и исследовательской активности воспитанниц. Вовлечение

в научнопрактическую деятельность способствует формированию аналитического мышления, расширению кругозора и развитию познавательной активности. Высокий уровень подготовки подтверждается результатами участия воспитанниц в образовательных олимпиадах и конкурсах различного уровня. Наряду с этим значительное внимание уделяется творческому развитию: в Пансионе функционируют многочисленные студии и секции, позволяющие реализовать потенциал в художественной, музыкальной и спортивной сферах.

В условиях ограниченного взаимодействия с семьёй происходит трансформация детско-родительских отношений, снижается частота повседневной коммуникации, изменяется её характер: она становится более структурированной и менее спонтанной. Родители в меньшей степени вовлечены в повседневную жизнь ребёнка, что приводит к частичному ослаблению их роли как основного агента социализации.

Одновременно усиливается влияние институциональной среды. Воспитатели, педагоги и коллектив сверстников становятся значимыми участниками процесса социализации, выполняя функции поддержки, контроля и регулирования поведения. Происходит перераспределение функций между семьёй и образовательным учреждением.

Значительным компонентом воспитательной системы Пансиона выступает направленность на подготовку воспитанниц к будущей смейной жизни. Направление реализуется в рамках учебной дисциплины «технология», которая предлагает широкую вариативность организации занятий. В зависимости от учебного цикла еженедельно девушки изучают кулинарю, основы швейного дела или изучение норм этики семейных взаимоотношений. Такая образовательная практика ориентирована на освоение социальных ролей в семейной сфере, развитие прикладных бытовых компетенций и усвоение культурных норм, которые регулируют ведение домашнего хозяйства и межличностное взаимодействие.

Значимое влияние на формирование ценностных ориентиров оказывает система традиций Пансиона, которая включает соблюдение установленной формы, участие в торжественных мероприятиях, культурных программах и выпускных ритуалах. Воспитательный процесс также усиливается благодаря регулярному взаимодействию с представителями ноучной, культурной, общественной сфер. Подобная практика способствует закреплению у воспитанниц представлений о социально одобряемых моделях поведения и жизненных стратегиях, а также акцентирует значимость образования, семьи и общественного служения.

Практика работы Пансиона представляет интерес как образовательное учреждение и как комплексный институт социализации, обеспечивающий высокий уровень образования, стабильность и всестороннее развитие личности.

Режим работы Пансиона с длительным пребыванием в условиях институциональной изоляции и регламентации коммуникации с семьёй приводит к изменению характера эмоциональных связей и снижению роли родителей в повседневной жизни подростка, трансформации детско-родительских отношений, выражающееся в изменении их интенсивности, содержания и функционального поля жизнедеятельности. В условиях многонациональной среды образовательного учреждения закрытого типа происходят социально-педагогические изменения в межличностных отношениях, требующих дальнейшего научного осмысления для обобщения эффективных практик поддержки семейно-соседских связей в условиях длительной институциональной социализации.

Литература

1. Грицай, Л.А. Семья как институт воспитания и социокультурный ресурс общества / Л. А. Грицай // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации: Сборник статей VII Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 июня 2024 года. – Пенза: Международный центр научного сотрудничества «Наука и Просвещение», 2024. – С. 111–115.
2. Гулина, Ю.О. Психологическая сепарация: важный этап в развитии личности и трансформации детско-родительских отношений / Ю.О. Гулина // Молодой ученый. – 2025 – С. 240–244.
3. Манченко, О.И. Социализация личности ребёнка в детском государственном учреждении закрытого типа как средство подготовки воспитанников к самостоятельной жизни / О.И. Манченко // Образовательная система: структурные преобразования и перспективные направления развития научной мысли – 2023. – С. 147–151.
4. Официальный сайт // Московский кадетский корпус Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации URL: https://pansion.mil.ru/?ysclid=mnkozaftl3606560516 (дата обращения: 04.04.2026) [Электронный ресурс].
5. Сведения об образовательной организации // Информационный портал «Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации» URL: https://pansion-mil.ru/about (дата обращения: 04.04.2026) [Электрон-ный ресурс].

Closed Educational Environment as an Agent of Socialization of Girls (on the Example of the Boarding School for Girls of the Ministry of Defence of the Russian Federation)

Chelombitko P.A.
PhD student
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
e-mail: p.chelombitko@mail.ru

Shilin A.Yu.
Associate Professor, Faculty of Social Communication
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: ShilinAYu@mgppu.ru

Keywords: parent-child relations, adolescent socialization, closed educational institutions, institutional socialization, adolescent adaptation

Социально-психологические детерминанты семейных ценностей в поликультурной молодёжной среде

Юдина Д.К.
студент
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-1091-1530
e-mail: dudinadudina1@mail.ru

Ключевые слова: поликультурная среда, семейные ценности, трансформация ценностей

Сеченовский университет яркий пример уникального поликультурного сообщества. Здесь обучаются студенты из более чем 80 стран мира, а также представители десятков этнических групп самой России – от коренных народов Севера до народов Кавказа и Средней Азии. Такое многообразие создаёт особую атмосферу, где ежедневно пересекаются различные культурные традиции, мировоззрения и, что особенно важно, – представления о семье и семейных ценностях.

С одной стороны, молодые люди приносят с собой установки, заложенные в родной семье и культурной традиции. С другой – сталкиваются с новыми идеями, нормами и практиками, характерными для мегаполиса и интернационального студенческого сообщества.

Этот процесс трансформации можно описать через несколько ключевых механизмов: культурный диалог, адаптация к новой среде, влияние профессиональной среды, глобализация и медиавоздействие.

Выбор модели семейной жизни рядом факторов: культурно-этническая принадлежность, религиозные установки, социально-экономические условия, образовательная среда, гендерные представления, личный опыт.

Процесс взаимодействия традиций и инноваций протекает неоднозначно и может принимать разные формы: синтез, конфликт, отторжение, ревитализация, гибридность.

Методология исследования. В исследовании приняли участие 350 студентов 1–6 курсов Сеченовского университета (18–25 лет), представляющих:

- регионы России (Москва, ЦФО, Кавказ, Сибирь, Дальний Восток);
- страны СНГ (Казахстан, Узбекистан, Армения, Беларусь, Азербайджан);
- другие страны (Индия, Нигерия, Сирия, Вьетнам, Китай).

Методика исследования: методы сбора данных.

1. *Анкетирование (адаптированная методика «Семейные ценности» В.Н. Дружинина).* В качестве основного инструмента количественного сбора данных использовалась адаптированная методика «Семейные ценности» В.Н. Дружинина. Адаптация заключалась в модификации отдельных пунктов анкеты с учётом поликультурной специфики выборки и актуальных тенденций в трансформации семейных моделей.

Цель: выявить иерархию семейных ценностей у молодёжи, определить степень приверженности традиционным и современным моделям семьи, оценить различия в ценностных ориентациях между культурными группами.

Структура анкеты: блок вопросов на выявление значимости различных семейных ценностей; вопросы, направленные на выявление отношения к межкультурным бракам и гибридным семейным моделям; социально-демографический блок.

Формат вопросов: комбинация закрытых (шкала Лайкерта от 1 до 5) и полузакрытых вопросов (с возможностью вписать свой вариант).

Выборка: 350 студентов 1–6 курсов Сеченовского университета, представляющих различные культурные группы.

Процедура проведения: онлайн-анкетирование через специализированную платформу с предварительным информированным согласием участников. Время заполнения – 15–20 минут.

Обработка данных: статистический анализ (описательная статистика, корреляционный анализ, сравнение средних по группам с использованием t-критерия Стьюдента и ANOVA) в программе SPSS.

2. *Глубинные интервью (30 респондентов).* Для углублённого изучения механизмов формирования семейных ценностей и выявления нюансов, не фиксируемых количественными методами, проводилось полуструктурированное глубинное интервью.

Цель: раскрыть субъективный опыт респондентов, понять логику выбора семейных моделей, выявить противоречия между декларируемыми ценностями и реальными установками, изучить влияние культурной среды и образовательной среды университета.

Критерии отбора респондентов: представители разных культурных групп (Кавказ, Средняя Азия, Россия, Африка, Юго-Восточная Азия и т. д.); разный пол и возраст; наличие/отсутствие опыта романтических отношений; вариативность в отношении к традиционным ценностям (от приверженности до критического отношения).

Инструментарий – гайд интервью с основными тематическими блоками: представления об идеальной семье; влияние семьи происхождения и культурной традиции; роль университета и интернационального

общения в формировании взглядов; планы на будущее (брак, дети, карьера); отношение к межкультурным бракам; переживаемые противоречия и способы их разрешения.

Процедура: индивидуальные интервью длительностью 40–60 минут, проводимые очно или онлайн (по выбору респондента), с аудиозаписью (с согласия участника) и последующей транскрибацией.

Анализ данных: тематический анализ транскриптов с выделением ключевых тем, паттернов и противоречий. Использовались принципы обоснованной теории (grounded theory) для построения концептуальной модели формирования семейных ценностей.

3. *Фокус-группы (5 групп по 8–10 человек).* Метод фокус-групп позволил изучить динамику групповых обсуждений, выявить точки согласия и разногласия, а также зафиксировать процесс аргументации и взаимного влияния позиций в поликультурной среде.

   Цель: исследовать коллективные представления о семье, проследить механизмы межкультурного диалога и трансформации ценностей в процессе общения, выявить общие и различающиеся установки в молодёжной среде.

   Состав групп: гомогенные по культурному признаку (2 группы); гетерогенные (смешанные) по культурному признаку (3 группы).

   Сценарий фокус-группы включал: обсуждение понятия «идеальная семья»; дискуссию о традиционных и современных моделях семьи; разбор кейсов (гипотетических ситуаций, связанных с выбором партнёра, распределением ролей, воспитанием детей в межкультурном браке); визуализацию представлений (создание коллажей «Моя будущая семья»).

   Длительность: 90–120 минут каждая.

   Проведение: модерируемые дискуссии с аудио- и видеозаписью (с согласия участников), с последующим транскрибированием и контент-анализом. Особое внимание уделялось невербальным реакциям, эмоциям, моментам согласия/конфликта.

   Анализ: качественный контент-анализ и дискурс-анализ для выявления доминирующих нарративов, стратегий аргументации, культурных маркеров и точек напряжения.

4. *Проективные методики («Мой идеальный брак», «Роли в семье»)* позволили обойти сознательные установки и защитные механизмы, выявив глубинные, неосознаваемые представления о семье и браке. Методики проводились индивидуально или в малых группах (2–3 человека) после предварительного инструктажа. Время выполнения – 20–30 минут на каждую. Интерпретация: качественный анализ с опорой на принципы проективной психологии и культурно-специфичные нормы. Данные сопоставлялись с результатами

анкетирования и интервью для triangulation (триангуляции) – повышения надёжности выводов.

Такая комплексная методика позволила получить многомерную картину формирования и трансформации семейных ценностей в поликультурной молодёжной среде Сеченовского университета, сочетая объективные данные с глубоким пониманием субъективного опыта респондентов.

Основные результаты исследования:

1. Иерархия семейных ценностей. Топ-5 приоритетных ценностей для всей выборки: здоровье семьи (89%); взаимопонимание и поддержка (85%); материальная стабильность (72%); воспитание детей (68%); сохранение традиций (54%).
2. Культурные различия в ценностных ориентациях. Студенты из Кавказа и Средней Азии демонстрируют более выраженную приверженность традиционным моделям: ранняя семья (78% считают оптимальным возрастом создания семьи 22–25 лет); чёткое распределение ролей (65% поддерживают идею «мужчина – глава семьи»); важность расширенной семьи (70% планируют жить рядом с родителями).

   Студенты из крупных городов России и Европы ориентированы на: поздние браки (62% – после 28 лет); эгалитарные отношения (75% за равное распределение обязанностей); карьерное самоопределение до создания семьи (80%).

   Студенты из стран Африки и Юго-Восточной Азии сочетают: уважение к старшим (85%); прагматичный подход к браку (60% учитывают материальное положение партнёра); гибкость в распределении ролей (50% открыты к равноправию).
3. Факторы влияния. Выявлены ключевые детерминанты формирования семейных ценностей: культурная традиция (45% влияния), социально-экономический статус (25%), образовательная среда (20%), медиа-воздействие (10%).
4. Проблемные зоны. Конфликт ценностей у студентов из традиционных семей, обучающихся в мегаполисе (35% испытывают внутренний конфликт между ожиданиями семьи и личными стремлениями). Трудности адаптации у иностранных студентов: не понимание российских норм семейной жизни; давление со стороны диаспоры; языковой барьер в обсуждении деликатных тем. Гендерные стереотипы сохраняются даже у прогрессивных групп (40% девушек и 55% юношей считают, что женщина должна больше времени уделять семье, чем карьере).

Семейные ценности молодёжи в поликультурной среде формируются под влиянием сложного взаимодействия традиций,

социально-экономических условий и образовательной среды. Студенты Сеченовского университета демонстрируют как универсальные, так и культурно-специфические установки в отношении семьи. Наиболее значимыми детерминантами выступают: культурная традиция, социально-экономический статус, образовательная среда и медиа-воздействие.

Литература

1. Антонов А.И. Микросоциология семьи: методология исследования структур и процессов: учебное пособие / А.И. Антонов. – М.: НОТА, 2018. – 320 с.
2. Дружинин В.Н. Психология семьи: учебное пособие / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2017. – 272 с.
3. Харчев А.Г. Социология семьи: актуальные проблемы / А.Г. Харчев. – М.: ЦСП, 2019. – 276 с.
4. Петрова М.В. Трансформация семейных ценностей в современном обществе / М.В. Петрова // Социологические исследования. – 2022. – № 3. – С. 78–86.

Socio-psychological determinants of family values among multicultural youth

Yudina D.K.
1st year student
Moscow State University of Psychology & Education (MSPU)
Moscow, Russia
ORCID1: https://orcid.org/0009-0009-1091-1530
e-mail – dudinadudina1@mail.ru

ЧАСТЬ 11.
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Компьютерная программа для оценки навыков взаимодействия пилотов в нештатных полетных ситуациях

Кузнецова В.Д.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kuznetsovavd@mgppu.ru

Ключевые слова: пилоты, экипаж, компьютерный тренажер, смена параметров, успешность работы, нештатный режим, профессионально важные качества

Успешность полетов зависит от исправной работы авиационной техники и эффективной деятельности летного экипажа, в том числе от психологической совместимости пилотов. В условиях нехватки специалистов и практики незакрепленных экипажей пилоты часто не знают друг друга, что снижает слаженность работы. В нештатных ситуациях важен обмен функциями между пилотами, но это не всегда происходит из-за отсутствия тренировки.

Актуальность работы по созданию компьютерного тренажера для моделирования нештатных летных ситуаций обусловлена необходимостью повышения уровня взаимодействия между пилотами и минимизации рисков, связанных с человеческим фактором. В условиях практики незакрепленных экипажей, где пилоты могут впервые работать вместе, важно обеспечить их способность эффективно обмениваться функциями в критических ситуациях. Существующие обучающие программы тестируют пилотов индивидуально, но не позволяют проверить их взаимодействие внутри пары, что может привести к ошибкам и авиакатастрофам.

Проблема заключается в отсутствии компьютерных тренажеров, которые могли бы эффективно обучать экипажи обмену функциями между членами экипажа. Хотя комплексные тренажеры «full flight» уже существуют и позволяют моделировать полеты, они не фокусируются на обучении этому важному аспекту работы экипажа. В связи с этим необходимо разработать и внедрить такие тренажеры, чтобы повысить надежность и безопасность полетов в гражданской авиации.

Научная новизна выполненной научно-практической работы заключается в разработке программного обеспечения для компьютерного

тренажера «Командная работа», который моделирует нештатные полетные ситуации. Впервые были созданы оригинальные сценарии предъявления на компьютере таких ситуаций с отказами в работе каналов управления параметрами полета, а также алгоритмы проверки правильности взаимодействия между пилотами, когда требуется произвести обмен функциями контроля за параметрами. Разработанный тренажер поможет улучшить слаженность в деятельности экипажа и подготовить пилотов к совместным действиям в нештатных условиях.

Помимо подготовленного программного обеспечения для инновационного тренажера было проведено экспериментальное исследование, которое было направленно на оценку степени сложности нештатного режима работы тренажера для студентов технического вуза, а также на изучение зависимости успешности работы от уровня развития пространственного и оперативного мышления у пилотов.

В ходе исследования была проведена первичная проверка (на студентах) программы-тренажера под названием «Командная работа». Целью было оценить способность двух виртуальных пилотов быстро передавать друг другу функции контроля и пилотирования по различным параметрам полета. Кроме того, исследовались когнитивные способности участников, так как они напрямую влияют на эффективность аналитической работы с тренажером.

В эксперименте приняли участие 20 студентов Московского государственного технического университета гражданской авиации (МГТУ ГА). Перед началом работы на компьютерном симуляторе они дополнительно прошли тестирование по методике «Компасы» в бланковом виде. Это тестирование было необходимо для определения взаимосвязи между результатами методики и эффективностью работы на тренажере.

В ходе анализа данных требовалось выяснить, как результаты работы испытуемых распределялись в нештатном режиме программы. Для этой цели было построено частотное распределение показателей успешности деятельности испытуемых в выборке, которое представлено на рисунке 1. Частотное распределение для парных экипажей испытуемых приближено к нормальному распределению (кривой Гаусса), поскольку преобладают средние по величине результаты. Это указывает на то, что после работы испытуемых в ознакомительном режиме и к началу работы в нештатным режиме пары пилотов успешно адаптировались друг к другу, и их взаимодействие стало достаточно эффективным.

После тестирования испытуемых на компьютерном симуляторе было проведено дополнительное исследование с использованием методики «Компасы», предназначенной для оценки пространственного и оперативного мышления. Эти когнитивные способности могут

существенно влиять на эффективность деятельности на тренажере. В процессе анализа данных необходимо было выяснить, существует ли связь между результатами методики «Компасы» и успешностью выполнения заданий на тренажере.

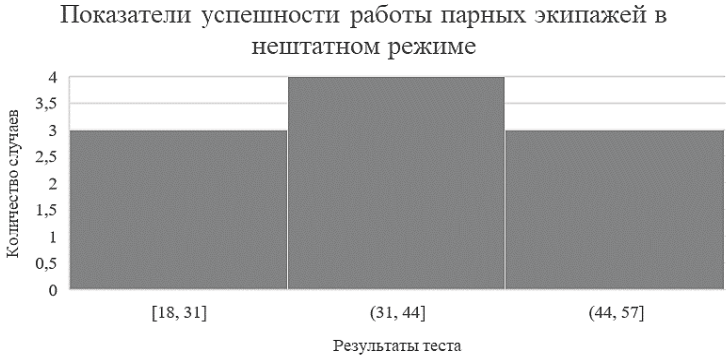


Рис. 1. Гистограмма частотного распределения показателей успешности работы парных экипажей пилотов в нештатном режиме программы

Для определения этой связи был проведен расчет коэффициента корреляции двух рядов данных с помощью функции PEARSON в Microsoft Excel. Проверялась корреляция между общими результатами деятельности и показателями методики «Компасы». Расчеты выполнялись как на индивидуальном уровне, так и на уровне экипажей.

Суммарные оценки пар пилотов по методике «Компасы» показали коэффициент корреляции с качеством работы на тренажере на уровне r=0,106, что свидетельствует о наличии слабой положительной связи между исследуемыми характеристиками.

Таким образом, можно сделать вывод, что показатели оперативного и пространственного мышления не оказывают значительного влияния на навыки, необходимые для работы с программой передачи функций между пилотами.

На основе собранных экспериментальных данных были разработаны нормы оценки результатов для различных экипажей. Для этого строилась процентильная кривая с границами между зонами высоких, средних и низких значений по четырем квартилям. Эти нормы позволили создать алгоритм для классификации экипажей на высоко успешные, средне успешные и низко успешные. Такая информация помогает определить необходимость дальнейших тренировок на тренажере.

При создании компьютерного тренажера было разработано оригинальное программное обеспечение, а также специальные базы данных

для фиксации и хранения результатов. Программное обеспечение для подготовки пилотов содержит нештатный режим, предназначенный для оценки их способности справляться с техническими неисправностями в процессе полета. Данный режим имитирует различные типы отказов по каналам управления теми или иными параметрами полета и анализирует реакцию пилота на такие ситуации.

Отказы классифицируются на два основных типа:

1. Кратковременные отказы: внезапные и непродолжительные (до 4 секунд) неисправности в работе систем, не требующие от пилота активных действий. В данном контексте оценивается способность пилота сохранять спокойствие и избегать поспешных или нерациональных решений.
2. Долговременные отказы: более серьезные и продолжительные (до 8 секунд) неисправности, требующие от пилота оперативного принятия решений и, при необходимости, передачи управления другому члену экипажа. В этом случае анализируются скорость и корректность реакции пилота, а также эффективность его взаимодействия с коллегами.

Все ошибки, допущенные пилотами в ходе выполнения данного режима, фиксируются в специализированной базе данных. Кроме того, данный метод способствует оценке эффективности взаимодействия членов экипажа в стрессовых ситуациях. Окно программы-тренажера для работы пилотов в нештатных ситуациях представлено на рисунке 2.

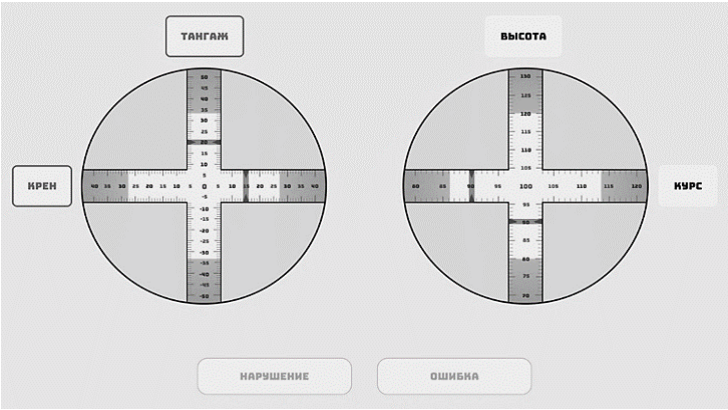


Рис. 2. Окно программы-тренажера «Командная работа»

В ряде ситуаций замедленная реакция пилота может быть связана с ухудшением его сенсомоторных способностей. Это, в свою очередь,

может быть вызвано возрастными изменениями в работе мозга или последствиями заболеваний, таких как COVID-19 или менингит. Для оценки уровня снижения скорости реакции был создан дополнительный модуль тренажера. Этот модуль измеряет сенсомоторные реакции пилота и позволяет сравнивать их с установленными нормативами.

Общий вид окна программы на оценку скорости реакции представлен на рисунке 3.

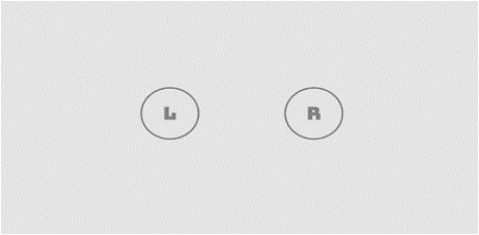


Рис. 3. Окно тренажера «Оценка реакции»

Компьютерный тренажер «Командная работа» был создан в виде веб-приложения, что обеспечивает его удобство и простоту использования. Программу можно установить на сервер учреждения или использовать через сервер общего пользования. Это позволяет применять тренажер на любом компьютере, подключенном к локальной или глобальной сети, без необходимости установки на устройство.

Поэтому данный тренажер может рекомендоваться к использованию в учреждениях гражданской авиации для тестирования и обучения молодых пилотов взаимодействию в нестандартных полетных ситуациях, включая случаи отказа каналов управления полетом.

Однако для оценки эффективности работы экипажей, формируемых в летных училищах гражданской авиации, необходимо разработать отдельные нормы оценки результатов, так как этот контингент обладает более развитыми когнитивными навыками благодаря психологическому отбору.

Литература

1. Лихачева Э.В. Субъектогенетический подход к освоению учения о человеческом факторе с использованием игрового песочного моделирования / Э.В. Лихачева, Л.П. Николаева, А.С. Огнев, Н.А. Огнева // Человеческий капитал. – 2022. – № 4(160). – с. 152–158.
2. Якимович Н.В. Ошибки пилотов: психологические причины и их профилактика. М.: «Эдитус», 2024–164 с.
3. Якимович Н.В., Практическое применение методов математической статистики: практикум для студентов гуманитарных вузов – Москва, 2013. – 151 с.

The computer program for assessing the skills of pilots' interaction in unexpected flight situations

Kuznetsova V.D.
PhD master`s student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: kuznetsovavd@mgppu.ru

Keywords: pilots, crew, computer simulator, parameter changes, work success, unexpected operating mode, professionally important qualities

Разработка программного тренажера для управления распределенными многоагентными системами на основе марковских моделей

Левонович Н.И.
аспирант, лаборант-исследователь
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8580-0490
e-mail: levonikitatech@yandex.ru

Ключевые слова: многоагентные системы, имитационное моделирование, марковские процессы, тренажер, Unity, Golang, идентификация параметров

Современные учебные программы в области робототехники и автоматизации включают изучение распределенных многоагентных систем (МАС). Однако отсутствие доступных и наглядных тренажеров затрудняет освоение практических навыков группового управления агентами, таких как координация действий, анализ карт осуществимости и принятие решений в условиях неопределенности. Приобретение физических прототипов (БПЛА, мобильных роботов) зачастую требует значительных финансовых затрат. Целью данной работы является разработка программного тренажера, позволяющего моделировать поведение МАС в виртуальном трехмерном пространстве для отработки стратегий управления и снижения стоимости практических занятий.

В основе тренажера лежит вероятностная модель поведения агентов, адаптированная для работы в дискретном времени и пространстве. Игровое поле дискретизировано в трехмерную сетку ячеек. Положение каждого -го агента в момент времени t описывается вектором вероятностей нахождения в конкретной ячейке $p_m(t)$. Динамика перемещения агента моделируется как случайный марковский процесс с непрерывным временем, подчиняющийся системе уравнений Колмогорова:

$$\frac{dp_m(t)}{dt} = M_m(\lambda_m)p_m(t)$$

где M_m – матрица интенсивностей переходов, а λ_m – вектор интенсивностей, определяющий вероятности перемещения между смежными ячейками. Время ожидания перехода имеет экспоненциальное распределение.

Ключевыми элементами модели являются понятия «карта осуществимости» (вероятность успешной атаки агента на цель) и «карта уязвимости» (вероятность поражения агента целью). На каждом такте времени Δt происходит взаимное воздействие: цели атакуют

агентов, а выжившие агенты – цели. Вероятность успеха групповой атаки на цель рассчитывается как объединение независимых событий воздействия всех агентов.

Алгоритм поведения агентов

Поведение агентов реализовано в виде итеративного алгоритма, синхронизированного по времени.

1. **Инициализация:** задаются начальные распределения агентов и параметры карт осуществимости/уязвимости.
2. **Фаза противодействия целей:** для каждой цели вычисляется вероятность поражения агентов. Цель атакует первого агента, для которого эта вероятность превышает заданный порог.
3. **Фаза воздействия агентов:** непомеченные (выжившие) агенты атакуют непомеченные цели на основе матрицы значений воздействия и порога индивидуальной атаки p_t.
4. **Идентификация и движение:** для определения дальнейшего перемещения решается задача параметрической идентификации марковской модели. Целевое стационарное распределение агентов формируется путем агрегирования и нормализации карт осуществимости по осям *X*, *Y*, *Z*. Интенсивности переходов подбираются так, чтобы стационарное распределение процессов гибели и размножения по каждой оси было близко к целевому. Скорость агента по каждой оси вычисляется как разность произведений интенсивностей на случайные величины. Перемещение в конкретную ячейку осуществляется методом «рулетки» на основе байесовских оценок вероятностей.
5. **Завершение:** моделирование прекращается при уничтожении всех целей (победа) или всех агентов (поражение).

Архитектура программного комплекса

Тренажер состоит из двух независимых компонентов, взаимодействующих через четко определенный интерфейс.

Вычислительное ядро (Язык Go). Отвечает за реализацию математической модели и требует высокой производительности и эффективной многопоточности. Выбор Golang обусловлен встроенной поддержкой конкурентности (горутины и каналы), что позволяет распараллеливать сложные вычисления. Ядро содержит следующие основные объекты:

- «Мир»: хранит состояние симуляции, массивы агентов и целей, их параметры и функции воздействия.
- «Непрерывный марковский процесс»: реализует интеграцию марковских моделей и расчет интенсивностей.

- «Процесс гибели и размножения»: оптимизирует параметры для достижения целевого стационарного распределения.
- «Обработчик команд»: обеспечивает взаимодействие с внешним миром, диспетчеризацию команд (получить мир, обновить мир, добавить время) и интеграцию математической модели.

Графический интерфейс (Среда Unity, Язык C#). Обеспечивает трехмерную визуализацию и взаимодействие с пользователем. Включает три основные сцены:

- Главное меню: выбор уровня, запуск симуляции, переход к настройкам.
- Меню настроек (Редактор уровней): позволяет изменять параметры мира (размер сетки, временной шаг), добавлять/удалять агентов и цели, задавать их начальные координаты и траектории движения (линейные или полигональные).
- Сцена «Моделирование»: отображает текущее состояние мира в реальном времени. Реализована поддержка двух типов камер (ортогональная и перспективная), управление временным шагом, пауза и рестарт симуляции.

Взаимодействие компонентов

Критически важным аспектом является организация высокопроизводительного взаимодействия между управляемой средой Unity и нативным кодом Go. Для этого выбран подход, основанный на компиляции Go-кода в динамическую библиотеку Windows (DLL) в режиме C-shared. Со стороны Unity вызовы функций DLL осуществляются через механизм Platform Invocation Services (P/Invoke).

Обмен данными выполняется с помощью текстового формата JSON. Строка запроса (команда) передается в DLL, а ответ, содержащий сериализованное состояние объектов «Мир», возвращается обратно. Данный подход является осознанным компромиссом:

- **Преимущества:** простота отладки (человеко-читаемый формат), слабая связанность компонентов (легкая замена или модификация одной из частей), простота развертывания (отсутствие необходимости в сложной инфраструктуре для межпроцессного взаимодействия).
- **Недостатки:** потенциально более низкая скорость по сравнению с бинарными протоколами, что, однако, не является критичным для учебного тренажера.

Заключение

В результате работы был разработан и апробирован программный тренажер для управления распределенными многоагентными

системами. Тренажер сочетает в себе сложную математическую модель на основе идентифицируемых марковских процессов и современный трехмерный игровой интерфейс. Использование связки Golang (вычисления) и Unity (визуализация) позволило создать масштабируемое и производительное приложение. Разработанный редактор уровней дает возможность гибко настраивать сценарии миссий, что делает тренажер универсальным инструментом для подготовки специалистов в области робототехники и автоматизации в системе СПО.

Финансирование. Исследование выполнено за счет внутреннего проекта ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет» в 2025 г.

Литература

1. Kuravsky L.S., Marmalyuk P.A., Yuryev G.A., Dumin P.N., A numerical technique for the identification of discrete-state continuous-time Markov models, Appl. Math. Sci. 9:379–391, 2015.
2. Unity Documentation [Электронный ресурс] – https://docs.unity.com/ (дата обращения: 20.03.2026).
3. The Go Programming Language [Электронный ресурс] – https://go.dev/ (дата обращения: 20.03.2026).

Гибридный подход к выявлению галлюцинаций языковых моделей в психологическом консультировании

Логачев С.Д.
студент бакалавриата
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8750-2509
e-mail: sdlogachev@gmail.com

Ключевые слова: большие языковые модели, галлюцинации LLM, доказательная психология, детектирование фактических ошибок, психологическое консультирование, NLP, AI-безопасность

Распространение больших языковых моделей (LLM) в образовательных и консультационных сценариях делает актуальной задачу проверки достоверности их ответов. Одной из ключевых проблем является генерация фактически неверных утверждений в уверенной форме – феномен, известный как галлюцинация (hallucination). В контексте психологического консультирования подобные ошибки особенно чувствительны, поскольку могут затрагивать сведения о методах терапии, диагностических критериях и рекомендациях по самопомощи. В связи с этим актуальной становится разработка инструментов автоматической верификации ответов LLM в данной предметной области.

Научная новизна работы состоит в адаптации и объединении нескольких подходов к верификации ответов LLM применительно к психологическому консультированию. Согласно результатам проведённого обзора литературы, специализированные решения для автоматического выявления галлюцинаций в данной предметной области представлены ограниченно. В работе предложен четырёхкомпонентный гибридный конвейер обработки, сочетающий семантическое сравнение, логический вывод, извлечение знаний и генеративную верификацию. Кроме того, в ходе анализа результатов выделен класс ответов, обозначенный как «уверенные галлюцинации» – недостоверные утверждения, сформулированные в уверенной форме и потому потенциально более рискованные для пользователя.

Цель исследования – разработка и экспериментальная оценка программной системы для автоматического выявления недостоверных ответов языковых моделей в задачах психологического консультирования.

Методология исследования основана на ансамблевом объединении четырёх модулей верификации (рис. 1). Модуль семантического сходства (STS) вычисляет косинусное сходство векторных представлений

(all-MiniLM–L6-v2). Модуль логического вывода (NLI) применяет cross-encoder/nli-deberta-v3-base для оценки отношений «предпосылка–следствие». Модуль извлечения знаний (KG) осуществляет SPO-разбор (subject–predicate–object) и сопоставляет извлечённые триплеты с базой психологических терминов. Модуль генеративной верификации (LLM-judge) использует языковую модель со специализированным промптом для критической оценки достоверности. Итоговый вердикт формируется взвешенным голосованием с весами, оптимизированными по F1-score.

Рис. 1. Архитектура четырёхкомпонентного гибридного пайплайна

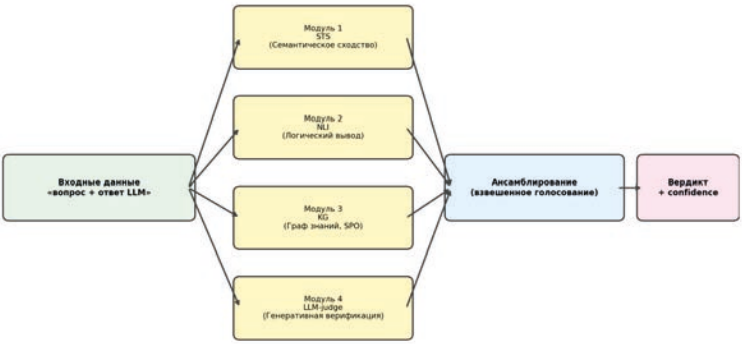


Рис. 1. Архитектура четырёхкомпонентного гибридного конвейера детектирования галлюцинаций

Для предварительной оценки системы был сформирован набор данных из 500 пар «вопрос – ответ» психологической тематики. Ответы были сгенерированы языковой моделью и размечены автором по бинарной шкале «достоверный / содержит галлюцинацию»; авторский характер разметки следует рассматривать как ограничение исследования. Тематические категории: симптоматика расстройств, методы терапии, диагностические критерии, рекомендации по самопомощи. По результатам эксперимента гибридный ансамбль показал более высокое качество по сравнению с отдельными компонентами (рис. 2): AUROC = 0,91 против 0,68–0,82 у одиночных модулей; F1-мера = 0,87; точность (Precision) = 0,99; полнота (Recall) = 0,77. Высокая точность при умеренной полноте означает, что система редко ошибается при маркировке недостоверного ответа, однако часть галлюцинаций может оставаться невыявленной. Прирост AUROC ансамбля относительно одиночных компонентов составил от 9 до 23 процентных пунктов.

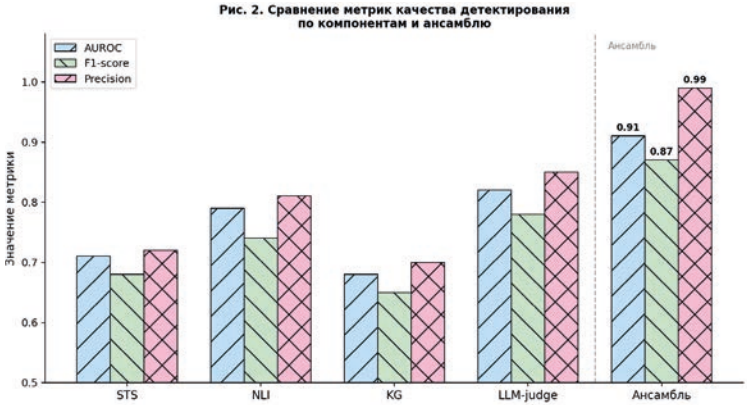


Рис. 2. Сравнение метрик качества детектирования по компонентам и ансамблю

Анализ ошибочных ответов позволил выделить три характерных паттерна галлюцинаций в психологическом домене: псевдоцитирование (приписывание концепций конкретным авторам без фактической основы), смешение диагностических критериев (перенос симптоматики одного расстройства на другое с сохранением терминологии DSM-5/МКБ-11) и гиперуверенные рекомендации (конкретные процедурные указания без клинической обоснованности). Выделенные паттерны нередко сопровождаются уверенной формой предъявления ответа, что может повышать риск некритического восприятия информации пользователем [5].

Выявленные паттерны соотносятся с описанными в когнитивной психологии механизмами формирования доверия: псевдоцитирование эксплуатирует эффект авторитета, а гиперуверенные рекомендации – эффект сверхуверенности (overconfidence effect). Это позволяет предположить, что галлюцинации LLM могут воспроизводить структуру когнитивных искажений, затрудняя их распознавание пользователем. Данная связь рассматривается как теоретическая интерпретация, требующая дальнейшей эмпирической проверки. С практической точки зрения высокая точность системы (Precision = 0,99) свидетельствует о её перспективности для предварительного выявления наиболее рискованных недостоверных ответов в чувствительном психологическом контексте.

Практическим результатом работы является прототип системы с веб-интерфейсом на платформе Streamlit (рис. 3), обеспечивающий ввод пары «вопрос – ответ», запуск модулей верификации и визуализацию итогового вердикта. Архитектура допускает интеграцию в образовательные сервисы и системы психологической поддержки, однако

прикладное внедрение требует дополнительной валидации на расширенных и независимо аннотированных выборках.

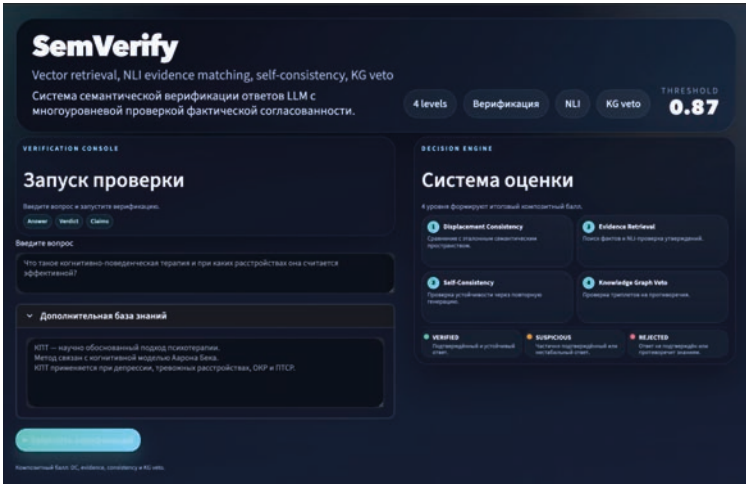


Рис. 3. Главный экран веб-интерфейса системы (Streamlit)

Литература

1. Ji Z., Lee N., Frieske R. et al. Survey of Hallucination in Natural Language Generation // ACM Computing Surveys. 2023. Vol. 55. № 12. P. 1–38. DOI: 10.1145/3571730
2. Tonmoy S.M.T.I., Zaman S.M.M., Jain V. et al. A Comprehensive Survey of Hallucination Mitigation Techniques in Large Language Models [Электронный ресурс]. 2024. URL: https://arxiv.org/abs/2401.01313 (дата обращения: 01.03.2026).
3. Reimers N., Gurevych I. Sentence-BERT: Sentence Embeddings using Siamese BERT-Networks // Proceedings of EMNLP. 2019. P. 3982–3992. DOI: 10.18653/v1/D19–1410
4. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011. 499 p.
5. Cialdini R.B. Influence: Science and Practice. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon, 2001. 262 p.

A Hybrid Approach to Detecting Language Model Hallucinations in Psychological Counseling

Logachev S.D.
Bachelor's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8750-2509
e-mail: sdlogachev@gmail.com

Keywords: large language models, LLM hallucinations, evidence-based psychology, factual error detection, psychological counseling, NLP, AI safety

The adoption of large language models (LLMs) in educational and counseling contexts raises the issue of factually incorrect outputs presented with high confidence, known as hallucinations. In psychological counseling, such errors are particularly sensitive as they may involve therapeutic methods, diagnostic criteria, and self-help recommendations. This study aims to develop and evaluate an automated hallucination detection system for the psychological domain.

The scientific novelty of the study is twofold. First, existing hallucination detection systems have not been specifically adapted for the psychological domain; the proposed four-component hybrid pipeline addresses this gap by tailoring verification to psychological discourse. Second, the phenomenon of "confident hallucinations" was conceptualized – a class of false statements generated with high model confidence (> 0.85), which are particularly dangerous in psychological assistance.

The methodology relies on an ensemble of four detection modules: Semantic Textual Similarity (STS), Natural Language Inference (NLI), Knowledge Graph (KG) verification via SPO decomposition against a psychological database, and an LLM-judge module. The final verdict is formed by weighted voting optimized for the F1-score.

The system was evaluated on a custom dataset of 500 psychology-related QA pairs generated by a large language model and annotated by the author; the single-annotator design is acknowledged as a limitation. The hybrid ensemble significantly outperformed individual modules: AUROC = 0.91, F1-score = 0.87, Precision = 0.99, Recall = 0.77. The high Precision ensures that virtually every flag points to an actual hallucination, which is critical for maintaining user trust in the verification tool.

A working prototype with a Streamlit web interface was developed. The system's architecture allows for potential integration into psychological support chatbots and educational platforms, subject to further validation.

The achieved Precision enables reliable pre-screening of questionable AI statements, aligning with evidence-based psychological practice.

References

1. Ji Z., Lee N., Frieske R. et al. Survey of Hallucination in Natural Language Generation // ACM Computing Surveys. 2023. Vol. 55. № 12. P. 1–38. DOI: 10.1145/3571730
2. Tonmoy S.M.T.I., Zaman S.M.M., Jain V. et al. A Comprehensive Survey of Hallucination Mitigation Techniques in Large Language Models [Электронный ресурс]. 2024. URL: https://arxiv.org/abs/2401.01313 (дата обращения: 01.03.2026).
3. Reimers N., Gurevych I. Sentence-BERT: Sentence Embeddings using Siamese BERT-Networks // Proceedings of EMNLP. 2019. P. 3982–3992. DOI: 10.18653/v1/D19–1410
4. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011. 499 p.
5. Cialdini R.B. Influence: Science and Practice. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon, 2001. 262 p.

Два уровня качества детекции стресса по голосу: статистическая и практическая оценка акустических предикторов на основе SOM Кохонена

Матюнин В.И.
студент бакалавриата
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8279-301X
e-mail: matyuninvladislav1@gmail.com

Ключевые слова: детекция стресса, акустические признаки речи, самоорганизующаяся карта Кохонена, мел-кепстральные коэффициенты, основной тон, кросс-валидация, анализ временно́го ряда

Задача оперативного мониторинга стресса лётного состава является актуальной проблемой прикладной психологии и авиационной безопасности. По данным ИКАО, человеческий фактор обусловливает 70–80% авиационных инцидентов, а стресс существенно снижает когнитивные функции и скорость принятия решений. Голосовой сигнал пилота – наиболее доступный неинвазивный биосигнал, не требующий контактных датчиков и не отвлекающий оператора от выполнения задачи [1, 2]. В настоящей работе для классификации состояний применяется самоорганизующаяся карта Кохонена (SOM, Self-Organizing Map) – разновидность нейронной сети с неконтролируемым обучением, которая отображает многомерное пространство признаков на двумерную решётку нейронов, сохраняя топологические отношения между данными. Такой подход позволяет обучить персонализированную модель для каждого пилота отдельно, исключая межличностную изменчивость голоса как источник ошибки [3, 4].

Из каждого аудиосегмента длительностью 4 с (частота дискретизации 16 кГц) извлекается 60-мерный вектор акустических признаков восьми типов: MFCC (мел-кепстральные коэффициенты – компактное представление спектральной огибающей речи, 13 коэф.), Δ-MFCC (первые временны́е производные MFCC, 13 коэф.), ΔΔ-MFCC (вторые производные, отражающие ускорение изменений, 13 коэф.), F0 (основной тон голоса – фундаментальная частота колебаний голосовых связок, 6 статистик), спектральные параметры (центроид, ширина, спад, плоскостность, 4 коэф.), клинические маркеры: jitter (нерегулярность периода F0), shimmer (нерегулярность амплитуды), HNR (отношение гармоник к шуму – 3 коэф.), временны́е характеристики (ZCR, RMS, темп – 3 коэф.) и 5 пиков спектральной плотности мощности. Программный модуль «Исследование» позволяет независимо активировать

любую комбинацию из 60 признаков без переобучения модели (рис. 1). Обучающая выборка: 15 аудиозаписей нормы + 15 стресса (192 сегмента: 98 норма / 94 стресс). Тестирование проводилось по двум протоколам для 8 конфигураций маски признаков: стратифицированная 5-fold кросс-валидация (метрики: Accuracy, F1-score, AUC-ROC) и анализ непрерывной аудиозаписи (~110 с: норма→стресс в ~55 с) [4].

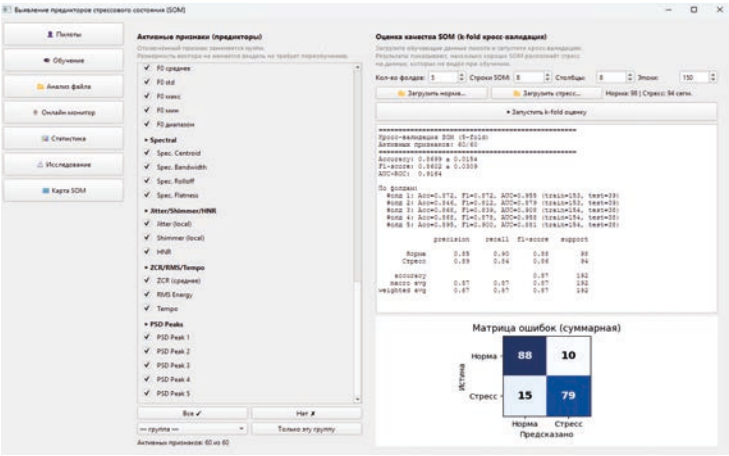


Рис. 1. Интерфейс модуля «Исследование»:
панель управления маской признаков и результаты 5-fold кросс-валидации
(конфигурация 60/60 признаков, Acc = 86,99%, AUC-ROC = 0,916)

Уровень 1 – статистический (k-fold). При 3 клинических маркерах (jitter, shimmer, HNR) достигнут наилучший AUC-ROC = 0,9265; при 6 статистиках основного тона (F0) – наивысшая Accuracy = 89,58%; полный вектор (60 признаков) занимает промежуточную позицию (AUC-ROC = 0,9164, Accuracy = 86,99%). Контрольный эксперимент (0 признаков) подтвердил корректность маскирования: нестабильные результаты при высоком числе пропусков стресса (FN = 18). Результаты k-fold для конфигурации с наилучшим AUC-ROC представлены на (рис. 2).

Уровень 2 – практический (анализ непрерывной записи). При тестировании на одном и том же аудиофайле обнаружено критическое расхождение с уровнем 1: конфигурации с 3, 6 и 13 признаками дают плоский график P(стресс) – переход состояний не детектируется. Промежуточные конфигурации (25–49 признаков) обеспечивают лишь нестабильное превышение порога 0,5. Только полный набор из 60 признаков формирует чёткий переход норма→стресс в ~60 с с уверенной

зоной стресса до конца записи (рис. 3). Выявленное расхождение составляет научную новизну работы: k-fold-валидация без тестирования на непрерывных записях является недостаточным критерием качества систем детекции стресса в режиме реального времени [4, 5].

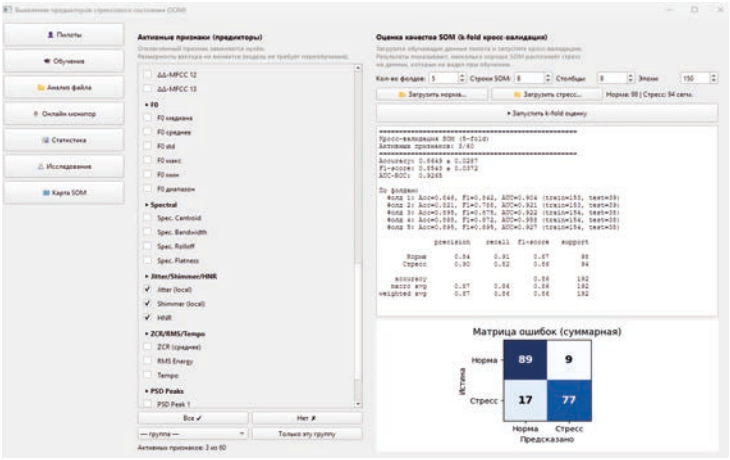


Рис. 2. Результаты 5-fold кросс-валидации при 3 активных предикторах (Jitter, Shimmer, HNR): Acc = 86,49% ± 2,87%, AUC-ROC = 0,9265 – наилучшее значение среди всех конфигураций



Рис. 3. Динамика вероятности стресса P(стресс) при 60 активных предикторах: чёткий переход нормального состояния в стрессовое, начиная с ~55 с. Файл normal-sterss.mp3, сегмент 3 с, шаг 1 с

Благодарности. Автор благодарит за помощь в исследовании научного руководителя проекта Л.С. Куравского.

Литература

1. Зайцева Т.В., Назаренко Н.А. Акустические маркеры психоэмоционального стресса у специалистов опасных профессий // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 3. С. 34–45.
2. Бабий В.И., Сорокин В.Н. Распознавание речи в условиях эмоционального стресса // Акустический журнал. 2019. Т. 65. № 4. С. 512–521.
3. Kohonen T. Self-Organizing Maps. 3rd ed. Berlin: Springer, 2001. 501 p.
4. Матюнин В.И., Глухова Э.Д., Грешников И.И. Применение самоорганизующихся карт Кохонена для идентификации акустических предикторов стрессового состояния операторов сложных технических систем // Моделирование и анализ данных. 2026. № 2 (в печати).
5. Tao J., Kang Y., Li A. Prosody conversion from neutral speech to emotional speech // IEEE Transactions on Audio, Speech, and Language Processing. 2006. Vol. 14. № 4. P. 1145–1154.

Two levels of stress detection quality from voice: statistical vs. Practical evaluation of acoustic predictors based on kohonen som

Matyunin V.I.
Bachelor's student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8279-301X
e-mail: matyuninvladislav1@gmail.com

Keywords: stress detection, acoustic speech features, self-organizing map, mel-frequency cepstral coefficients, fundamental frequency, cross-validation, temporal analysis

Методика определения момента формирования устойчивого навыка выполнения полетных задач для модели деятельности пилота

Махортов И.А.
аспирант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-6919-9419
e-mail: inok546@yandex.ru

Ключевые слова: математическая модель деятельности пилота, устойчивый навык, комплексы моделирования, эмпирические данные

Одной из ключевых проблем при построении математической модели деятельности пилота является формирование эмпирической базы, пригодной для выделения надежных паттернов профессиональной деятельности. В современных подходах к подготовке и оценке летного состава все более значимой становится опора на данные о реальном выполнении задач в тренажерной среде и на наблюдаемые показатели профессионального поведения. Однако для задач моделирования принципиально важно, чтобы в модель включались не любые записи выполнения полетных задач, а только те эмпирические данные, которые отражают сформированный и устойчивый навык [1]. В противном случае в эмпирическую базу попадают не воспроизводимые способы действия, а переходные, вариативные и еще не стабилизированные формы выполнения задачи.

Актуальность исследования определяется необходимостью объективного разграничения этапа освоения полетной задачи и этапа устойчивого владения ею. Разовое успешное выполнение или экспертное впечатление о том, что испытуемый уже освоил задачу, не гарантируют, что зарегистрированная деятельность воспроизводит устойчивый паттерн, пригодный для последующего моделирования [2]. Между тем для моделей, использующих эмпирические данные для анализа различий в деятельности пилотов по уровню подготовки, качество исходной выборки и ее содержательная валидность имеют принципиальное значение.

Цель работы состоит в разработке и апробации методики объективного определения момента, начиная с которого записи деятельности испытуемого могут использоваться как эмпирические данные, отражающие сформированный навык выполнения полетной задачи. Объектом исследования выступает процесс формирования устойчивого навыка выполнения полетных задач на комплексах моделирования. Предмет исследования составляют количественные критерии и методика отбора

эмпирических данных, отражающих сформированный и устойчивый навык выполнения полетных задач.

В предлагаемой методике устойчивый навык определяется по одновременному выполнению двух условий: достижению достаточного качества выполнения задачи и снижению вариативности результатов между последовательными попытками ниже заданного порогового уровня. В качестве основных показателей рассматриваются точность выполнения полетной задачи и вариативность результатов между последовательными попытками. Существенной особенностью методики является анализ серии попыток, распределённых по нескольким дням подготовки, что позволяет учитывать не только повторяемость действий в пределах одного занятия, но и междневную стабилизацию навыка. Такой подход согласуется с данными о роли межсессионных интервалов и сна в консолидации моторного навыка, а также с отечественными исследованиями психофизиологических закономерностей летной деятельности [5].

На полученном эмпирическом материале признаки устойчивого выполнения наиболее отчётливо проявились к третьему дню подготовки. Особенно наглядно это выявилось при выполнении манёвра посадки по графику высоты: к третьему дню траектории отдельных попыток становились максимально сходными между собой, что может рассматриваться как признак перехода от вариативного этапа освоения к устойчивому способу выполнения задачи. В рамках предлагаемой методики такие данные интерпретируются как более пригодные для выделения надежных паттернов деятельности пилота.

Методика апробирована на смешанной группе испытуемых, включавшей как заслуженных летчиков-испытателей, так и студентов авиационных вузов, при выполнении задач на универсальном стенде прототипирования кабины экипажа и на перспективном макете одночленной кабины. Практическая значимость работы связана с повышением валидности модели деятельности пилота за счет более обоснованного отбора эмпирических данных, отражающих сформированный и устойчивый навык, и снижением риска включения в анализ нестабильных записей этапа научения.

Научная новизна исследования состоит в том, что момент формирования навыка рассматривается не только как достижение требуемого результата, но как переход к воспроизводимому способу выполнения задачи, выявляемый по динамике качества и повторяемости выполнения в серии попыток, распределённых по нескольким дням подготовки.

Благодарности. Автор выражает благодарность начальника лаборатории № 2210 ФАУ «ГосНИИАС» И.И. Грешникову за помощь в сборе данных для исследования, а также научному руководителю проекта Л.С. Куравского за научного руководство и поддержку при подготовке исследования.

Литература

1. 1. Куравский, Л.С., Козырев, А.Д., Грешников, И.И. (2024). Математическая модель сопутствующей деятельности пилота и ее применение для объективной оценки его состояния и профессиональной подготовки. Экспериментальная психология, 17(1), 161–180. (https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170111).
2. 2. Borghini G., Astolfi, L. Vecchiato G., Mattia D., Babiloni F. Measuring neurophysiological signals in aircraft pilots and car drivers for the assessment of mental workload, fatigue and drowsiness. Neurosc. Biobehav. Rev. 2014, 44, pp. 58–75.
3. 3. Грешников, И.И., Куравский, Л.С., Логачев, С.Д., Махортов, И.А. (2024). Модель пилота как средство валидации перспективной кабины и бортового оборудования воздушного судна. International Journal of Open Information Technologies, 12(4), 100–107.
4. Greshnikov, I.I., Kuravsky, L.S., Logachev, S.D., & Makhortov, I.A. (2024). Pilot model as a means of validation of advanced crew cockpit and on-board equipment set. International Journal of Open Information Technologies, 12(4), 100–107.
5. 4. Куравский, Л.С., Баранов, С.Н., Юрьев, Г.А. (2010). Синтез и идентификация скрытых марковских моделей для диагностики усталостного разрушения. Нейрокомпьютеры: разработка, применение, (12), 20–36.
6. Kuravsky, L.S., Baranov, S.N., & Yuryev, G.A. (2010). Synthesis and identification of hidden Markov models for fatigue damage diagnosis. Neurocomputers: Design and Applications, (12), 20–36. (In Russian).
7. 5. Чунтул А.В. Человек в вертолете: психофизиология профессиональной деятельности экипажей современных и перспективных вертолетов. М.: Когито-Центр, 2018. 226 с.

A method for determining the onset of stable skill acquisition in a pilot performance model

Makhortov I.A.
PhD student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-6919-9419
e-mail: inok546@yandex.ru

Keywords: mathematical model of pilot activity, stable skill, simulation complexes, empirical data

Программно-аппаратный комплекс для оценки и формирования навыков командной деятельности

Михайловский М.А.
магистр
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7399-2800
e-mail: muxa172002@yandex.ru

Ключевые слова: программно-аппаратный комплекс, схема треугольника, навыки командной деятельности, БПЛА, марковские модели

В работе рассматривается программно-аппаратный комплекс, предназначенный для объективной оценки и целенаправленного формирования навыков командной деятельности операторов сложных технических систем на примере совместного управления беспилотными летательными аппаратами. Актуальность исследования обусловлена тем, что при выполнении распределенных операторских задач итоговая результативность зависит не только от правильности индивидуальных действий, но и от согласованности, устойчивости коммуникации, своевременности передачи информации и качества совместного принятия решений. При этом существующие подходы к оценке командной работы во многом опираются на экспертные наблюдения и не всегда обеспечивают достаточную объективность, воспроизводимость и сопоставимость результатов.

Проблема исследования состоит в противоречии между потребностью в количественной диагностике командных навыков и ограниченностью инструментов, позволяющих одновременно моделировать совместную деятельность, регистрировать действия участников и использовать полученные данные для построения развивающей обратной связи. Целью работы является разработка структуры программно-аппаратного комплекса, который объединяет симуляционную среду, средства регистрации событий, аналитический контур и механизмы формирования навыков командной деятельности.

Научная новизна состоит в интеграции симуляционного модуля и аналитического контура в единую систему, где командная деятельность описывается не только содержательно, но и формально – через последовательности элементарных операций и матрицы вероятностей переходов между ними. В работе используется «схема треугольника», в которой рассматриваются три режима: индивидуальная деятельность первого участника, индивидуальная деятельность второго участника

и их согласованная совместная деятельность. Каждому из этих режимов ставится в соответствие собственная матрица переходов. Попарное сопоставление этих матриц образует три стороны треугольника и позволяет отделить реальную согласованность команды от естественной вариативности индивидуального стиля работы.

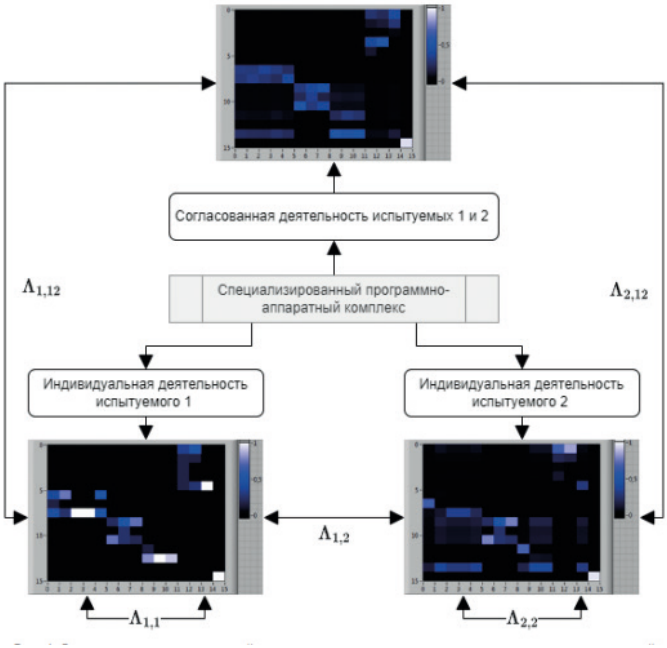


Рис. 1. Оценка навыков командной деятельности по «схеме треугольника», предполагающей сопоставление согласованных действий испытуемых, выполненных в паре и индивидуально

Математическая основа подхода опирается на представление деятельности операторов как цепи Маркова с дискретными состояниями и дискретным временем. Пусть S=$\{s_1, \ldots, s_n\}$ – множество элементарных операций, а p(t) – вектор вероятностей пребывания системы в этих состояниях в момент времени t. Тогда динамика активности описывается соотношением $p(t+1) = M_l p(t)$, где t – дискретное время; $0 \le t \le T; t, T \in N$; T – конечный момент времени; N – множество натуральных чисел; n – число типов элементарных операций (совпадает с числом состояний цепи Маркова). $M_l = \|m_{ij,l}\|$ – марковский оператор, представленный стохастической матрицей вероятностей переходов

между состояниями цепи Маркова порядка n, в которой $m_{ij,l}$ – вероятность перехода из состояния j в состояние i для исследуемого фрагмента деятельности l.

Для распределенного управления БПЛА фиксируются 14 типов элементарных действий, что соответствует матрице 14×14; для интегрированного режима используется матрица 10×10. На этапе аналитической обработки матрицы сравниваются по Λ-статистикам Уилкса и в спектральной метрике после построения сопутствующих квантовых представлений.

Методологическую основу исследования составляют системный анализ, компьютерное моделирование, событийная регистрация действий операторов и сравнительный анализ матриц вероятностей переходов. В качестве предметной области выбран сценарий совместного управления БПЛА, при котором один оператор выполняет функции наводчика с улучшенной видимостью и пониманием цели с передачей команд, а второй осуществляет управление дроном камикадзе. Программный контур комплекса включает модуль визуально-имитационного моделирования, модуль сетевого взаимодействия, подсистему регистрации и хранения событий, а также аналитический модуль интерпретации результатов.

Практическая значимость работы заключается в том, что разрабатываемый комплекс может использоваться не только как средство тренировки операторов, но и как инструмент исследовательской и диагностической поддержки учебного процесса. Его применение позволяет обеспечить воспроизводимость сценариев, унификацию процедуры оценки, накопление сопоставимых протоколов деятельности и формирование адресной обратной связи по результатам выполнения задания.

Основные результаты исследования состоят в следующем: обоснована структура программно-аппаратного комплекса для оценки и формирования навыков командной деятельности; показана целесообразность использования компьютерной симуляции БПЛА в качестве источника формализованных данных о совместной работе; предложена математическая модель командной деятельности на основе цепей Маркова и матриц вероятностей переходов; раскрыта роль схемы треугольника; определены направления использования количественных оценок в развивающем контуре обучения. Сделан вывод о том, что интеграция симуляционного, регистрационного и аналитического контуров создает основу для объективной количественной оценки командных навыков и последующего построения адаптивных программ их формирования.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением библиотеки учебных сценариев и разработкой рекомендаций по перестройке взаимодействия внутри команды. Полученные положения могут быть использованы при создании цифровых тренажеров для

операторов БПЛА, экипажей распределенных систем управления и других специалистов, работающих в условиях совместного решения задач.

Литература

1. Михайловский М.А., Ермаков С.С., Юрьева Н.Е. Количественная оценка степени сформированности навыков командной деятельности // Моделирование и анализ данных. 2024. Т. 14. № 3. С. 118–134. DOI: 10.17759/mda.2024140307.
2. Михайловский М.А., Орищенко В.А., Ел Саид О.С.А., Куравский Л.С., Юрьева Н.Е. Количественная оценка навыков командной работы у операторов БПЛА // Моделирование и анализ данных. 2025. Т. 15. № 2. С. 165–176. DOI: 10.17759/mda.2025150210.
3. Куравский Л.С., Юрьев Г.А., Михайловский М.А. и др. Формирование навыков командной деятельности и их объективная количественная оценка на основе квантовых представлений // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17. № 2. С. 154–177. DOI: 10.17759/exppsy.2024170210.
4. Будкин Е.Г., Постников А.А., Лагутина Е.И. Роль симулятора в подготовке оператора БПЛА: вызов современности процессу обучения в военном вузе // Вестник военного образования. 2023. № 3(42). С. 27–30.
5. Kuravsky L.S. Quantum Representations and Their Applications in Diagnostics. – M.: DeLibri, 2024. – 128 c.
6. Kuravsky L.S., “Simplification of Solving Diagnostics Problems by Convolution of Applied Markovian Models into the Quantum Representations,” Lobachevskii J. Math., 43 (7),1669–1682 (2022).

Software and hardware complex for assessing and developing teamwork skills

Mikhailovsky M.A.
Master’s degree
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7399-2800
e-mail: muxa172002@yandex.ru

Математическая модель деятельности пилотов на основе цепей Маркова для диагностики профессиональной подготовки

Орищенко В.А.
магистрант
Факультет информационных технологий
Кафедра прикладной информатики и мультимедийных технологий
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6696-5147
e-mail: vitalyorischenko@gmail.com

Рассматриваемая проблема. Безопасность полетов остается приоритетной задачей современной авиации, однако статистика подтверждает, что 60–80% инцидентов обусловлены человеческим фактором. Традиционные методы оценки квалификации пилотов, основанные на субъективных заключениях инструкторов и анализе полетной документации, обладают рядом ограничений: высокой ресурсоемкостью, невозможностью безопасного моделирования критических внештатных ситуаций и отсутствием формализованных метрик для непрерывной диагностики. В связи с этим возникает потребность в объективных инструментах, позволяющих количественно оценивать соответствие поведения пилота эталонным процедурам Руководства по летной эксплуатации (РЛЭ) в условиях стохастической неопределенности.

Используемый подход к решению. В работе предложен комбинированный стохастический подход, основанный на применении адаптивных цепей Маркова с дискретными состояниями и дискретным временем. Деятельность пилота в рамках конкретного сценария декомпозируется на n целевых действий, а пространство состояний формируется размерностью 3n+1, включающее штатные кластеры, состояния промежуточных ошибок (с возможностью восстановления), критические ошибки и поглощающее состояние успешного завершения [1]. Ключевым элементом модели является матрица вероятностей переходов (МВП), которая формируется не напрямую по ограниченным эмпирическим данным, а через итерационный алгоритм оптимизации к целевому вектору распределения времени. Данный вектор синтезируется на основе экспертной оценки сложности этапов сценария (по шкале 1–100) и нормативного времени выполнения согласно РЛЭ [2].

Для персонализации параметров модели разработан модуль на основе полносвязной нейронной сети (персептрон), преобразующий объективные характеристики пилота (общий налет, налет на типе ВС,

возраст) в коэффициент опытности $Q \in [0; 1]$. Коэффициент Q корректирует целевое распределение времени, смещая вероятности в сторону благоприятных или ошибочных траекторий. Дополнительно реализован механизм динамической адаптации МВП в реальном времени: при воздействии внешних дестабилизирующих факторов (турбулентность, отказы систем) пересчитывается коэффициент психофизиологической адекватности оператора, что пропорционально увеличивает вероятности переходов в ошибочные состояния, моделируя деградацию навыков под стрессом.

Основные полученные результаты. На базе разработанной математической модели создан программный комплекс ММДП v3.0 с клиент-серверной архитектурой (Python, Flask, WebSocket), обеспечивающий имитационное моделирование, визуализацию тепловой карты МВП, мониторинг динамики адекватности и автоматическое формирование диагностических отчетов. В качестве основной метрики предложен Интегральный индекс компетентности (ИК), рассчитываемый как взвешенное нормированное отклонение фактического распределения времени от эталонного вектора. Веса состояний учитывают тип ошибки (штатное/промежуточная/критическая) и экспертную сложность этапа, что позволяет дифференцировать значимость отклонений на различных стадиях РЛЭ.

Валидация проведена на сценарии «Отказ двигателя» (3 целевых действия). Серия из 100 запусков для профилей «Новичок» (200 ч налета) и «Эксперт» (15 000 ч налета) продемонстрировала четкую дифференциацию: средний ИК для новичка составил 0,32 (диагноз «Низкий уровень, не готов»), для эксперта – 0,79 («Средний/Высокий уровень»). Разница между профилями достигла 0,47 пункта. При введении критического уровня турбулентности профиль эксперта показал снижение ИК до 0,61, что зафиксировало временную деградацию эффективности и подтвердило чувствительность модели к психофизиологическим нагрузкам.

Заключение. Предложен метод формирования целевого вектора распределения времени в марковской цепи на основе экспертной оценки сложности этапов сценария согласно РЛЭ, что решает проблему дефицита эмпирических данных по аварийным ситуациям.

1. Разработана методика диагностики профессиональной подготовки, основанная на расчете интегрального индекса компетентности как функции взвешенного отклонения имитационной траектории от эталонного вектора.
2. Обоснована и реализована архитектура программного комплекса, обеспечивающего динамическую адаптацию матрицы вероятностей переходов в реальном времени при изменении психофизиологического состояния пилота под внешними возмущениями.

Литература

1. Орищенко В.А., Грешников И.И. Моделирование деятельности экипажей при пилотировании воздушных судов // Моделирование и анализ данных. 2024. Том 14. № 1. С. 89–102. DOI: https://doi.org/10.17759/mda.2024140106
2. Орищенко В.А. Экспертная оценка для формирования стохастических матриц поведения экипажа воздушного судна // Моделирование и анализ данных. 2025. Том 15. № 1. С. 133–144. DOI: https://doi.org/10.17759/mda.2025150107
3. Kuravsky, L.S., Greshnikov, I.I. & Orishchenko, V.A. Quantum Representation of the Civil Aircraft Pilot Activity. Lobachevskii J Math 46, 2609–2621 (2025). https://doi.org/10.1134/S1995080225607994
4. Lancaster P., Tismenetsky M. The Theory of Matrices: With Applications. Amsterdam: Elsevier, 1985. 570 p.
5. Amosov G.G. On Markovian Perturbations of the Group of Unitary Operators Associated with a Stochastic Process with Stationary Increments // Theory of Probability and Its Applications. 2005. Vol. 49. No. 1. P. 123–132.

Mathematical model of pilot activity based on markov chains for diagnosis of professional training

Orishchenko V.A.
Master's student
Faculty of Information Technologies, Department of Applied Informatics and Multimedia Technologies, MSUPE, Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6696-5147
e-mail: vitalyorischenko@gmail.com

Компьютерная программа для диагностики навыков взаимодействия пилотов в штатном режиме полета

Савельев Р.Ю.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: savelevry@mgppu.ru

Ключевые слова: пилоты, экипаж, компьютерный тренажер, смена параметров, штатный режим, профессионально важные качества

Управление воздушным судном требует высокой ответственности, так как безопасность зависит от пилота, несмотря на современные технологии. Эффективное взаимодействие пилотов важно для успешной работы экипажа, включая своевременную смену функций. Командир экипажа часто осуществляет основные этапы пилотирования, но второй пилот должен быть готов взять на себя управление в особых ситуациях. Второй пилот должен уметь пилотировать на этапе посадки, что требует регулярной тренировки. Недостаток таких тренировок может привести к неготовности второго пилота к действиям в экстренных ситуациях.

Практика расследования авиакатастроф показывает, что одной из причин является невыполнение командиром воздушного судна процедуры передачи функций второму пилоту в ситуациях, требующих контроля узкого спектра задач, таких как поиск взлетно-посадочной полосы в условиях плохой видимости. Это может быть обусловлено переутомлением командира воздушного судна или его авторитарным стилем лидерства и ригидным мышлением.

Недостаточная активность второго пилота может создать предпосылку для авиакатастрофы. Поэтому важно тренировать у пилотов умение анализировать необходимость обмена функциями и предлагать целесообразный обмен. В настоящее время отсутствуют тренажеры для тренировки таких навыков.

Актуальность работы заключается в необходимости создания компьютерного тренажера для оценки и улучшения взаимодействия летного экипажа при смене контроля за параметрами полета.

Научная новизна работы состоит в выполненной автором разработке компьютерного тренажера для обучения и тестирования пилотов, т.е. в подготовке специального программного обеспечения для тренажера. Ввиду отсутствия подобных тренажеров для обучения и тренировки пилотов, данная разработка является инновационной для гражданской авиации.

В рамках научно-практического исследования был создан двухместный компьютерный тренажер под названием «Командная работа». Также была проведена его апробация на студентах Московского государственного технического университета гражданской авиации (МГТУ ГА).

Для проведения экспериментальной апробации требовалось исследовать, насколько успешно испытуемые выполняли задания на тренажере «Командная работа». Также необходимо было установить связь между этими результатами и показателями когнитивного теста «Шкалы». Это позволило бы оценить, насколько уровень развития оперативной памяти и внимания влияет на эффективность работы на тренажере.

Для статистического анализа использовались следующие данные:

- Результаты методики «Шкалы» для каждого участника, где число баллов отражало количество правильных ответов;
- Информация о составе экипажей, включая, какие пары пилотов участвовали в программе-тренажере;
- Данные о количестве нарушений и ошибок каждого участника в процессе работы на тренажере.

На первом этапе статистического анализа собранных данных было исследовано частотное распределение в выборке. Так как основная цель исследования заключалась в изучении штатного режима работы тренажера, анализу подверглись данные, полученные именно в этом режиме виртуального полета.

При изучении частотного распределения результатов парных экипажей выяснилось, что оно не соответствует нормальному распределению. На гистограмме, представленной на рисунке 1, заметно, что большинство экипажей показали низкие результаты по успешности. Это указывает на то, что на начальном этапе программы взаимодействие между участниками в составе парных летных экипажей не было достаточно эффективным, т.к. задания воспринимались ими как непривычные и довольно трудные для исполнения.



Рис. 1. Гистограмма частотного распределения показателей успешности работы парных экипажей пилотов в штатном режиме программы

Преобладание невысоких результатов в начале работы объясняется так называемым периодом «врабатывания» в деятельность на тренажере, в течение которого происходит первичное усвоение и интеграция необходимых алгоритмов действий. Однако при последующей работе на тренажере успешность деятельности экипажей на нём повышается.

По завершении тестирования испытуемых помимо основной работы с программой, было проведено дополнительное исследование с использованием методики «Шкалы». Данная методика предназначена для оценки уровня развития кратковременной памяти и внимания, что позволяет выявить их взаимосвязь с эффективностью работы на тренажере.

Для анализа корреляции между когнитивными функциями и показателями работы на тренажере был применен метод корреляции Пирсона (функция PEARSON) в программном обеспечении MS Excel. Результаты анализировались как для общего режима программы, так и для методики «Шкалы». Исследование проводилось как для всех испытуемых в отдельности, так и для парных экипажей.

Анализ индивидуальных результатов работы на тренажере выявил корреляцию с показателями методики «Шкалы» на уровне $r=0,214$. Несмотря на то, что данный коэффициент корреляции не достиг статистически значимого уровня при $p=0,05$, он указывает на наличие тенденции к взаимосвязи между этими параметрами даже в выборке из 20 человек.

В рамках анализа корреляции между показателями эффективности работы парных экипажей на тренажере и их общими результатами по методике «Шкалы» был рассчитан коэффициент корреляции $r=0,229$. Это свидетельствует о несколько более тесной связи между изучаемыми характеристиками по сравнению с индивидуальными результатами.

Проведенное исследование выявило наличие корреляции между уровнем кратковременной памяти, вниманием участников и их результатами при выполнении задач на тренажере «Командная работа» в штатном режиме.

На основе собранных статистических данных были выведены предварительные нормы для оценки результатов, которые получаются для экипажей на этом тренажере. Нормы были рассчитаны по границам критических процентилей (по границам квартилей). Разработанные нормы оценки результатов позволяют отнести любой экипаж к одной из трех категорий: высоко успешный, средне успешный или низко успешный. Данный факт дает информацию о необходимости продолжения тренировок тем или иным экипажем на тренажере.

При разработке программного обеспечения инновационного тренажера была написана специальная программа и созданы базы данных для регистрации и хранения результатов. Посредством программы

на компьютерном экране у каждого из пилотов предъявляется пара приборов, где моделируется процесс отклонения параметров полета от исходного уровня. Данный процесс осуществляется через перемещение рисок (планок) от нулевого положения к концам шкал приборов. Если пилот допускает уход какой-то риски в опасную зону отклонений, то ему засчитываются нарушение в работе.

В штатном режиме каждый пилот отвечает за управление определенной парой параметров, например, «тангаж-крен» или «высота-курс». Помимо контроля за перемещением индикаторов и их возвращения в исходное положение с помощью джойстика, пилоты должны оперативно передавать управление параметрами друг другу по команде системы (синтезированный голос инструктора). Если пилот не переключается на новую пару параметров, то это считается ошибкой в его работе. Общий вид окна программы тестирования представлен на рисунке 2.

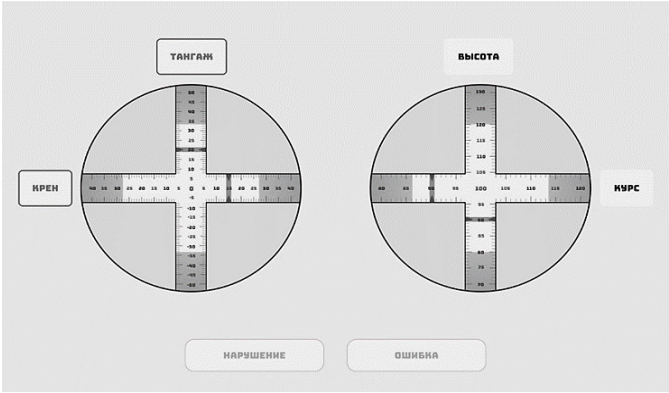


Рис. 2. Основное окно тестирования

Итогом научной работы является разработанный тренажер «Командная работа» для штатного режима полета (без отказов каналов управления параметрами полета), а также ознакомительный режим работы. Создание программы на базе веб-платформы существенно расширила ее функциональные возможности, упростила процесс установки и повысила производительность.

Проведенные исследования с применением данного тренажера продемонстрировали целесообразность его применения для образовательных целей в сфере гражданской авиации, благодаря приемлемому уровню сложности предлагаемых заданий.

Этот тренажер способствует формированию у пилотов гражданской авиации ключевых профессиональных компетенций таких, как

способность оперативно и эффективно передавать управление воздушным судном между членами экипажа. Кроме того, он способствует развитию когнитивных навыков, включая внимание, память, скорость реакции и слаженность командной работы.

Ожидается, что данный тренажер станет важным инструментом для интеграции в образовательные программы подготовки пилотов, а также будет использоваться для оценки их профессиональных компетенций, что в конечном итоге повысит уровень безопасности и эффективности авиаперелетов.

Литература

1. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 205. – 640 с.
2. Якимович Н.В. Ошибки пилотов: психологические причины и их профилактика. М.: «Эдитус», 2024–164 с.
3. Kanki, B.G. Crew resource management / B.G. Kanki, J. Anca, T.R. Chidester – 3rd ed. – Burlington: Ashgate Publishing, 2010. – 638 p.

A computer program for diagnosing pilot interaction skills in normal flight mode

Savel`ev R.Yu.
PhD master`s student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: savelevry@mgppu.ru

Keywords: pilots, crew, computer simulator, parameter change, standard operating mode, professionally important qualities

Исследование и разработка сенсорной клавиатуры как периферийного устройства для повышения эффективности взаимодействия с компьютерными системами

Чернышев В.В.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1389-1710
e-mail: vovachern18@list.ru

Ключевые слова: сенсорная клавиатура, интерфейс ввода, эргономика взаимодействия, адаптивные периферийные устройства, человеко-машинное взаимодействие, доступность интерфейсов

Введение

Современная эра цифровизации характеризуется стремительной трансформацией пользовательских интерфейсов, где традиционные периферийные устройства ввода постепенно уступают место более гибким и адаптивным решениям. Сенсорные технологии, изначально позиционировавшиеся как инновационное дополнение к классическим методам взаимодействия человека с вычислительными системами, в настоящее время становятся доминирующей парадигмой проектирования пользовательских интерфейсов. Однако существующие реализации сенсорных клавиатур зачастую воспроизводят архаичную компоновку механических предшественников, игнорируя потенциал динамической адаптации интерфейса под индивидуальные потребности пользователей. Это особенно критично для лиц с функциональными ограничениями моторики или визуального восприятия, для которых стандартизированные решения оказываются неприменимыми или существенно затрудняют процесс взаимодействия с цифровыми системами.

Проблематика персонализации пользовательских интерфейсов выходит за рамки эргономических улучшений, приобретая социальную значимость в контексте обеспечения цифровой доступности и инклюзивности. Согласно статистическим данным Всемирной организации здравоохранения, более 15% населения планеты испытывают те или иные формы функциональных ограничений, что превращает задачу создания адаптивных интерфейсов из узкоспециализированной ниши в магистральное направление развития информационных технологий. Тем не менее, коммерческие решения в области вспомогательных технологий характеризуются высокой стоимостью и ограниченной гибкостью настройки, что

создает барьеры для широкого внедрения. Академические исследования последних лет демонстрируют возрастающий интерес к разработке открытых, масштабируемых платформ для создания персонализированных устройств ввода на базе доступных аппаратных компонентов.

Научная новизна

Научная новизна работы заключается в разработке комплексного подхода к проектированию персонализируемых сенсорных клавиатур, который объединяет аппаратное и программное проектирование с методикой экспериментальной оценки эффективности интерфейсов. Впервые предложена архитектура программного комплекса, обеспечивающая модульность и расширяемость для интеграции различных методов персонализации, а также создание полностью сенсорного аппаратного решения с возможностью индивидуальной настройки раскладки и расположения клавиш на аппаратном уровне. Разработанная методика оценки включает как объективные показатели – скорость и точность набора текста, так и субъективные – комфорт и удобство взаимодействия, что позволяет научно обосновывать эффективность предложенных решений. Предложенный подход обеспечивает повышение эргономичности и доступности сенсорных клавиатур для широкой аудитории, включая пользователей с функциональными или визуальными ограничениями, и формирует основу для дальнейших исследований в области персонализируемых и инклюзивных интерфейсов.

Проблема

Современные сенсорные клавиатуры широко применяются в различных устройствах, однако их стандартные интерфейсы часто не учитывают индивидуальные особенности пользователей, что снижает эффективность и комфорт взаимодействия. Ограниченные возможности настройки раскладки, отсутствие адаптации под физиологические характеристики и привычки пользователя приводят к увеличению ошибок при наборе текста, замедлению работы и повышению утомляемости.

Существующие подходы к проектированию клавиатурных интерфейсов в основном ориентированы на универсальные решения, что не позволяет обеспечить оптимальные условия для пользователей с различными потребностями, включая специфические моторные и когнитивные особенности. В научной и инженерной литературе отмечается недостаток комплексных методик, объединяющих аппаратное и программное проектирование с учетом персонализации интерфейсов.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки методов и инструментов, позволяющих создавать

персонализируемые сенсорные клавиатуры, которые учитывают индивидуальные характеристики пользователей и обеспечивают повышение эргономичности, точности и скорости взаимодействия с устройством.

Используемый подход к решению проблемы

Решение выявленных проблем персонализируемых сенсорных клавиатур реализуется через комплексный подход, объединяющий аппаратное проектирование, разработку программного комплекса и экспериментальную оценку интерфейсов. В рамках исследования был создан прототип полностью сенсорной клавиатуры с возможностью индивидуальной настройки раскладки и расположения клавиш, при этом использовались современные средства прототипирования, включая микроконтроллеры и платформу Raspberry Pi, что позволяет оперативно реализовывать различные варианты конструкций. Программный комплекс спроектирован с учетом модульности и расширяемости, обеспечивая интеграцию методов персонализации и настройку интерфейса в соответствии с индивидуальными физиологическими и поведенческими особенностями пользователя, что повышает доступность и удобство использования для широкой аудитории, включая людей с функциональными или визуальными ограничениями. Эффективность предложенных решений подтверждается экспериментальной оценкой с участием пользователей, при которой собирались как объективные показатели – скорость и точность набора текста, так и субъективные – удобство и комфорт взаимодействия. Применение такого комплексного подхода обеспечивает систематизацию процесса разработки персонализируемых сенсорных клавиатур и формирование обоснованных рекомендаций по проектированию интерфейсов, ориентированных на индивидуальные потребности пользователей, включая инклюзивные решения.

Полученные результаты

В ходе исследования был создан прототип полностью сенсорной клавиатуры с возможностью индивидуальной настройки раскладки и расположения клавиш, а разработанный программный комплекс обеспечивает модульность и интеграцию методов персонализации. Экспериментальная оценка проводилась с участием двадцати пользователей в возрасте от 18 до 45 лет, среди которых три человека имели ограниченную подвижность пальцев, а два человека – легкие визуальные нарушения. Объективные показатели показали, что средняя скорость набора текста на персонализированной клавиатуре увеличилась с 38 ± 5 слов в минуту, характерных для стандартного сенсорного интерфейса, до 46 ± 4 слов в минуту, а точность набора возросла с 91%

до 97%. Субъективные оценки удобства, полученные по шкале от одного до пяти, продемонстрировали повышение комфортности интерфейса с 3,2 ± 0,6 до 4,5 ± 0,4. Эти результаты подтверждают, что предложенный комплексный подход к проектированию сенсорных клавиатур обеспечивает повышение эргономичности и эффективности взаимодействия пользователей, включая людей с функциональными или визуальными ограничениями, и демонстрируют практическую применимость разработанных решений.

Финансирование. Автор не получал финансирование при проведении исследования.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта М.В. Воронова и консультанта И.С. Колотовкина.

Литература

1. 1. Белов С.А. Адаптивные интерфейсы для пользователей с ограниченными возможностями: опыт внедрения сенсорных устройств ввода // Вестник реабилитационной медицины. 2024. № 3. С. 45–52. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54328917 (дата обращения: 17.03.2026).
2. 2. Зубачев, А.В. Эволюционированная раскладка клавиатуры. – М.: Логос, 2015. – 256 с.
3. 3. Сидоров, В.К. Анализ распределения нагрузки на пальцы при использовании различных раскладок клавиатуры // Эргономика и дизайн. – 2021. – Т. 10. – № 2. – С. 23–32.

Research and development of a touch keyboard as a peripheral device for enhancing interaction efficiency with computer systems

Chernyshyev V.V.
Master's Degree student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1389-1710
e-mail: vovachern18@list.ru

Keywords: touch keyboard, input interface, interaction ergonomics, adaptive peripheral devices, human–computer interaction, interface accessibility

Личностные предикторы восприятия приложений для ментального здоровья у студентов IT-специальностей

Шаяхметова Л.А.
ассистент
Казанский (Привложский) федеральный университет
(ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация
e-mail: lesh_07_@mail.ru

Ключевые слова: доказательная психология, приложения для ментального здоровья, пятифакторная модель, акцентуации характера, рефлексия, студенты IT-специальностей, восстановительные технологии

Быстрое развитие цифровых технологий значительно изменило сферу психологической поддержки, породив широкий спектр приложений для охраны психического здоровья, направленных на саморегуляцию, мониторинг эмоций и улучшение самочувствия. В рамках доказательной психологии вопрос о том, как пользователи воспринимают и оценивают такие инструменты, приобретает критически важное значение, поскольку эффективность цифровых вмешательств зависит не только от их клинической валидности, но и от принятия пользователями и устойчивого вовлечения.

Одним из наиболее широко используемых подходов к пониманию внедрения технологий является модель принятия технологий (TAM), которая предполагает, что восприятие полезности и простоты использования являются основными факторами, определяющими отношение пользователей к технологии и их намерение ее использовать. Существуют также расширения модели TAM, подчёркивающие роль индивидуальных различий в формировании этих представлений и предполагающие, что личностные черты могут влиять как на когнитивную оценку технологии, так и на поведенческие намерения.

С точки зрения дифференциальной психологии личностные черты представляют собой устойчивые индивидуальные характеристики, влияющие на восприятие, мотивацию и поведение. В частности, пятифакторная модель (Большая пятерка) широко используется для прогнозирования отношения к технологиям. Такие черты, как открытость к опыту – особенно ее аспекты, связанные с любопытством и поиском новизны, – теоретически связаны с более высокой вовлеченностью в использование инновационных цифровых инструментов, в то время как такие черты, как нейротизм, могут быть связаны с более критическими или негативными оценками из-за повышенной чувствительности к стрессу и неопределенности.

Эмпирические исследования частично подтверждают эти предположения. Например, В. Венкатеш и Ф. Дэвис продемонстрировали, что индивидуальные различия существенно влияют на воспринимаемую полезность и поведенческие намерения в контексте внедрения технологий. Метаанализ Джеффри Р.Б. Кинга и Джуна Хе показал, что личностные черты, особенно открытость и добросовестность, положительно связаны с переменными, характеризующими принятие технологий. В области цифрового психического здоровья Дэвид К. Мор и его коллеги обнаружили, что вовлеченность пользователей в использование приложений для психического здоровья сильно зависит от индивидуальной мотивации и психологических характеристик. Аналогично, Э. Уэлан доказал, что открытость к опыту предсказывает позитивное отношение к инновационным технологиям, в то время как невротизм может снижать воспринимаемую простоту использования. Наконец, исследования Леони Т. ван де Вен указывают на то, что психологический стресс и дезадаптивные личностные черты могут негативно влиять на приверженность цифровым вмешательствам.

В то же время исследования саморегуляции показывают, что рефлексивные процессы играют решающую роль в оценке личностных изменений. Согласно модели саморегуляции, люди с более высоким уровнем саморефлексии лучше способны отслеживать внутренние состояния и оценивать эффективность вмешательств, что может привести к более высокой оценке объективной полезности. И наоборот, черты, связанные с импульсивностью, социальной избегаемостью или эмоциональной нестабильностью, такие как психопатическая акцентуация или социальная тревожность, могут препятствовать устойчивому использованию структурированных цифровых инструментов, снижая готовность рекомендовать или продолжать использовать такие приложения.

Несмотря на эти достижения, остается ряд важных пробелов. Во-первых, существующие исследования часто рассматривают либо общее принятие технологий, либо клиническую эффективность, но редко интегрируют обе перспективы в единую структуру, которая сочетает модель TAM с дифференциальными личностными переменными. Во-вторых, существует ограниченное количество исследований, посвященных конкретно группам студентов IT-специальностей, которые представляют собой уникальную группу, характеризующуюся высокой цифровой грамотностью, но потенциально способную вызывать личностные профили. В-третьих, роль более тонких личностных конструктов – таких как специфические аспекты открытости опыту (например, реалистичное любопытство), акценты характера и различные

типы рефлексии – остаётся недостаточно изученной в отношении восприятия приложений для психического здоровья.

Эти ограничения порождают центральную проблему настоящего исследования: определить, какие личностные характеристики выступают в качестве предикторов восприятия, оценки и предполагаемого использования приложений для охраны психического здоровья среди студентов IT-специальностей. Решение этой проблемы позволит нам усовершенствовать существующие модели принятия технологий, включив в них психологически значимые индивидуальные различия, а также лучше понять условия, при которых цифровые инструменты для охраны психического здоровья воспринимаются как полезные, привлекательные и достойные дальнейшего использования.

В связи с поставленной проблемой мы выдвигаем следующие гипотезы:

1. Открытость опыту будет положительно связана с оценкой когнитивной новизны задач и полезности приложения.
2. Высокий уровень саморефлексии будет способствовать более высокой оценке объективной полезности приложения, поскольку рефлексивные пользователи способны отслеживать позитивные изменения в своем состоянии.
3. Социальная тревожность и психопатическая акцентуация будут выступать в качестве негативных предикторов.
4. Нейротизм будет отрицательно связан с общей оценкой приложения.

Методы. Для диагностики выраженности черт личности были использованы следующие методики: 1. «Большая пятерка»: 36 биполярных шкал, оценивающих такие параметры, как интроверсия-экстраверсия, пассивность-активность, изоляция-общительность, подозрительность-доверчивость, практичность-экспрессивность, реалистичность-любопытство, ригидность-гибкость и др. 2. Акцентуации характера: тест SMOL (мини-мульт), шкалы: ипохондрия (1HS), депрессия (2D), истерия (3Hy), психопатия (4Pd), паранойя (6Pa), психастения (7Pt), шизоидия (8Se), гипомания (9Ma). 3. Рефлексия: тест Леонтьева (SR - саморефлексия, I – интроспекция, CR – квазирефлексивность). 4. Социальная тревожность: шкала SPS (SA).

Исследование проводилось в несколько этапов: 1. Прохождение методик диагностики личностных черт; 2. ознакомление студентов с несколькими приложениями для психического здоровья и свободный выбор наиболее предпочтительного из них; 3. ежедневное использование выбранного приложения в течение 7 дней с двумя выходными днями для предотвращения перенасыщения; 4. ежедневные отчеты об эмоциональном состоянии; 5. итоговая анкета по 7 шкалам (от 1

до 10 баллов): субъективная полезность, объективная полезность, приятность взаимодействия, дизайн, интерес к задачам, планирование будущего использования и рекомендации друзьям. Также был рассчитан общий рейтинг приложения.

Для оценки нормальности распределения был использован критерий Колмагорова-Смирнова. Для выявления взаимосвязей использовался ранговый корреляционный анализ Спирмена (r). Исследование выполнялось с использованием статистического пакета SPSS.

Выборка. В исследовании приняли участие 76 студентов IT-специальностей. В результате отсева данных размер выборки варьировался в зависимости от используемых методов: 53 человека для корреляций с «Большой пятеркой» и 40 человек для корреляций со шкалами СМОЛ, рефлексии и социальной тревожности.

Результаты. Анализ выявил значимые корреляции, частично подтверждающие гипотезы.

1. Взаимосвязь между оценками приложений и «Большой пятеркой» (N=53). Вопреки ожиданиям, невротизм не показал значимой связи с общей оценкой. Однако составляющая дихотомия открытости опыту «реализм-любопытство» оказалась ключевым положительным предиктором, коррелирующим с объективной полезностью (r = 0,350), приятностью (r = 0,417), интересом (r = 0,540), планированием (r = 0,446) и рекомендацией (r = 0,341). Поиск опыта был связан с субъективной полезностью (r = 0,399) и планированием (r = 0,418). Точность и чувствительность были значимыми для оценок дизайна (r = 0,451** и r = 0,373 соответственно).
2. Взаимосвязь между оценками приложения и акцентуациями, рефлексией и социальной тревожностью (N=40). Была обнаружена отрицательная взаимосвязь между психопатией (4Pd) и интересом (r = –0,345), планированием (r = –0,333) и рекомендацией (r = –0,447**). Это подтверждает гипотезу о том, что импульсивность и склонность нарушать правила снижают лояльность к терапевтическим цифровым инструментам. Вопреки ожиданиям, социальная тревожность (SA) и саморефлексия (SR) не показали значимой взаимосвязи с оценками в этой таблице.
3. Корреляция общей оценки приложения с «Большой пятеркой» (N=53). Сотрудничество (r = 0,344*) и реализм-любопытство (r = 0,470**) положительно коррелировали с общей оценкой. Это указывает на то, что студенты, склонные к сотрудничеству и исследовательскому обучению, как правило, оценивают полезность приложений для психического здоровья выше.

4. Корреляция общей оценки приложения с акцентуацией, рефлексией и социальной тревожностью (N=40). Были обнаружены отрицательные корреляции между гипоманией (9Ma) (r = –0,356) и интроспекцией (I) (r = –0,327) и общей оценкой. Таким образом, чем выше склонность к переоценке собственных способностей и чем глубже погружение в самоанализ, тем ниже общая оценка приложения. Это подтверждает гипотезу о том, что импульсивность и склонность нарушать правила снижают лояльность к терапевтическим цифровым инструментам. Вопреки ожиданиям, социальная тревожность (SA) и саморефлексия (SR) не показали значимой связи с оценками.

Литература

1. Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly, 13(3), 319–340.
2. King, W. R., & He, J. (2006). A meta-analysis of the technology acceptance model. Information & Management, 43(6), 740–755.
3. Mohr, D. C., Zhang, M., & Schueller, S. M. (2017). Personal sensing: Understanding mental health using ubiquitous sensors and machine learning. Annual Review of Clinical Psychology, 13, 23–47.
4. Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. MIS Quarterly, 27(3), 425–478.

Personality predictors of perception of mental health apps in it students

Shaiakhmetova L.A.
Assistant
Kazan Federal University
Kazan, Russia
e-mail: lesh_07_@mail.ru

Keywords: evidence-based psychology, mental health apps, five-factor model, personality accentuations, reflection, IT students, restorative technologies

Связь формально-динамических свойств темперамента и профессионального выгорания у IT-специалистов

Шаврина А.В.
магистрант
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: rikkitavi0461@gmail.com

Ключевые слова: профессиональное выгорание, темперамент, перфекционизм, цифровизация труда, IT-специалисты

Постановка проблемы. В условиях цифровизации профессиональной деятельности снижается объяснительная валидность традиционных моделей выгорания, т.к. ключевые конструкты, такие как «деперсонализация», теряют содержательное наполнение при взаимодействии с цифровыми алгоритмами, тогда как новые значимые факторы (информационная перегрузка, цифровой контроль, дистанционный формат коммуникации) – остаются за рамками анализа. Кроме того, процессуальные модели, предполагающие линейную кумулятивную логику развития синдрома, вступают в противоречие с эмпирически установленной гетерохронностью и дискретностью динамики выгорания, что препятствует раскрытию закономерностей становления профессионала как субъекта деятельности в изменившихся условиях труда.

Нельзя не отметить, что теоретико-методологический аппарат исследований профессионального выгорания сформировался в период, предшествующий цифровизации, что не позволяет в полной мере учитывать трансформацию профессиональной деятельности, обусловленную внедрением цифровых технологий, изменением форматов взаимодействия и появлением новых стрессогенных факторов. Одновременно с этим отмечается дефицит исследований, изучающих специфику структуры и характера связей формально-динамических свойств темперамента, компонентов перфекционизма и симптомов профессионального выгорания в контексте возрастной периодизации у представителей новых и активно развивающихся профессиональных групп в цифровом контексте, в частности, у специалистов сферы информационных технологий.

Таким образом, проблема исследования задается противоречием между теоретической значимостью свойств темперамента и перфекционистских установок как детерминант выгорания и недостаточной эмпирической изученностью этих связей у специалистов сферы информационных технологий.

Методологический подход. Структура исследования базируется на следующих теоретико-методологических конструктах, каждая из которых представляет определенный уровень анализа:

- *уровень онтогенеза*: интегральная периодизация возрастного развития В.И. Слободчикова (представления об этапе молодости как периода активного профессионального становления);
- *уровень адаптационных механизмов в профессиональном взаимодействии:* процессуальная модель выгорания В.В. Бойко (для анализа фазовой динамики синдрома);
- *уровень формально-динамических свойств в структуре индивидуальности:* структурно-функциональная модель темперамента В.М. Русалова.
- *уровень личностных конструктов и когнитивных стилей:* трехмерная модель перфекционизма (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова).

Задача исследования обусловлена необходимостью эмпирической проверки структуры и характера связей между формально-динамическими свойствами темперамента, компонентами перфекционизма и симптомами профессионального выгорания у специалистов сферы информационных технологий в контексте возрастной периодизации.

Исследование проведено на выборке из 131 специалиста сферы информационных технологий в возрасте 19–28 лет (M = 24,24; 85 мужчин, 46 женщин; стаж от 1 до 8 лет). Диагностический инструментарий представлен методиками: опросник структуры темперамента ОСТ-105 (В.М. Русалов); методика диагностики эмоционального выгорания (В.В. Бойко); трехфакторный опросник перфекционизма (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова).

Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с использованием программного пакета Jamovi (версия 2.6.44.0). Для выявления и оценки силы и направленности связей между изучаемыми переменными использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, выбор которого обусловлен выявленными нарушениями допущения о нормальности распределения для большинства переменных.

Результаты исследования. Показатели выборки демонстрируют крайнюю неоднородность по уровню выгорания (SD = 69,8; min = 5, max = 305), что позволяет изучать его как континуум. Доминирующей является фаза резистенции (49,9 балла), распределение которой соответствует нормальному (W = 0,984, p = 0,120).

По всем компонентам перфекционизма зафиксирован «эффект потолка» (модальные значения субшкал «озабоченность оценками» и «высокие стандарты» достигают максимума шкал), что объясняет отсутствие прямой корреляции интегрального значения перфекционизма

с общим баллом выгорания, т.к. высокий уровень перфекционизма (Mean = 62,7) является общей характеристикой группы.

Темпераментальный профиль респондентов отличается высокой предметной пластичностью (Mean = 7,81, Max = 12) и темпом (Mean = 7,19, Max = 12) при низкой социальной пластичности (Mean =4,91, Max = 11) и высоком социальном темпе (Mean = 7,50, Max = 12), тогда как шкалы эмоциональности демонстрируют наибольшую вариативность (SD = 3,69, Mean = 5,48 и SD = 3,46, Mean = 5,75 для предметной и социальной эмоциональности соответственно), что указывает на значительный разброс значений и наличие двух относительно обособленных групп респондентов – с низкой и высокой эмоциональной чувствительностью.

По результатам корреляционного анализа были выявлены наиболее сильные положительные связи интегрального показателя выгорания с предметной ($r = 0,455$, $p < 0,001$) и социальной ($r = 0,449$, $p < 0,001$) эмоциональностью, что определяет эмоциональность как ведущий фактор уязвимости. При этом предметная эмоциональность демонстрирует наиболее сильные связи с симптомами тревоги и депрессии ($r = 0,641$) и переживания психотравмирующих обстоятельств ($r = 0,463$) в фазе напряжения, тогда как социальная эмоциональность оказывается более истощающей в долгосрочной перспективе, максимально коррелируя с фазой истощения ($r = 0,485$). В фазе резистенции наиболее сильную связь демонстрирует редукция профессиональных обязанностей ($r = 0,486$ для социальной эмоциональности), тогда как симптомы эмоционально-нравственной дезориентации и расширения сферы экономии эмоций с эмоциональностью не связаны ($p > 0,05$), что указывает на их нетемпераментальную детерминацию. В фазе истощения предметная эмоциональность максимально коррелирует с психосоматическими нарушениями ($r = 0,500$), а оба типа эмоциональности – с личностной отстраненностью ($r \approx 0,45–0,46$).

Научная новизна.

1) В результате проведенного исследования эмпирически установлена дифференцированная роль предметной и социальной эмоциональности в динамике фаз выгорания. Выявлены специфические паттерны связей:
   - предметная эмоциональность максимально коррелирует с симптомами тревоги и депрессии ($r = 0,641$) в фазе напряжения;
   - социальная эмоциональность коррелирует с редукцией профессиональных обязанностей ($r = 0,486$) в фазе резистенции;
   - оба типа эмоциональности в фазе истощения связаны с личностной отстраненностью ($r \approx 0,46$), при этом предметная

эмоциональность максимально коррелирует с психосоматическими нарушениями (r = 0,50).

2) Эмпирически подтверждена граница темпераментального влияния на симптоматику фаз выгорания: симптомы «эмоционально-нравственная дезориентация» и «расширение сферы экономии эмоций» не связаны с эмоциональностью (p > 0,05). Данный результат вносит вклад в различение уровней детерминации выгорания: аффективные и поведенческие аспекты резистенции могут определяться темпераментом, тогда как ценностно-нравственные компоненты защитного поведения формируются под влиянием иных факторов (например, профессионального опыта и этических установок).
3) Выявлен «эффект потолка» перфекционизма в выборке молодых специалистов сферы информационных технологий, ограничивающий корреляционный анализ. Это указывает на гомогенность выборки по уровню перфекционизма, что объясняет отсутствие прямой корреляции между интегральным показателем перфекционизма и выгоранием (r = 0,084).
4) Обоснована необходимость дифференциации диагностических и коррекционных стратегий в зависимости от типа эмоциональной чувствительности:
   - для «предметной группы риска» в качестве мишени психокоррекции предлагается работа с отношением к профессиональным ошибкам;
   - для «социальной группы риска» – тренинги социальной уверенности, направленные на снижение страха негативной оценки и зависимости от мнения окружающих.

Практическая значимость. Эмпирически подтвержденные границы темпераментального влияния (отсутствие связей эмоциональности с симптомами эмоционально-нравственной дезориентации и расширения сферы экономии эмоций) указывают на необходимость дифференцированного подхода к коррекции, при котором профилактика аффективных и поведенческих проявлений выгорания требует понимания темпераментальных особенностей личности, тогда как ценностно-нравственные компоненты защитного поведения – обращения к профессиональному опыту, этическим установкам и рефлексивным механизмам.

Литература

1. Выгорание и профессионализация: Научное издание / Курский государственный университет, Институт психологии РАН. – Курск: Курский государственный университет, 2013. – 440 с.
2. Гаранян Н.Г. Психологические модели перфекционизма // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 74–83.

3. Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека. М.: Институт психологии РАН, 2012. 528 с.
4. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38–50.

The correlation between formal-dynamic properties of temperament and burnout in IT specialists

Shavrina A.V.
PhD student
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: rikkitavi0461@gmail.com

Keywords: burnout, temperament, perfectionism, digitalization, IT-specialists

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 1.
Дошкольное детство в цифровую эпоху: технологии и развитие

Галеева А.Г.
Связь родительских стратегий
посредничества детской медиаактивности у детей
дошкольного возраста и детско-родительского взаимодействия 3

Гуменюк А.А.
Особенности восприятия
ИИ-ассистентов детьми дошкольного возраста.....10

Дубешко Н.Г., Истная О.А.
Методика использования инструментов искусственного
интеллекта в образовательном процессе университета
(на примере кафедры дошкольного и начального образования).....13

Дубешко Н.Г., Подлесная А.С.
Методика использования интерактивного образовательного
пространства в учреждении дошкольного образования 18

Захарченя Н.Ф.
Педагогический дизайн: цифровые инструменты
для планирования и проектирования образовательной
деятельности в учреждении дошкольного образования 22

Исаева А.С.
Особенности игры с правилами старших
дошкольников как критерий их готовности к школе 25

Минеева В.М.
Особенности коммуникативного развития детей старшего
дошкольного возраста в мегаполисе и в городе закрытого типа 30

Николаева А.Ф.
Блогерство как средство развития диалогической
и монологической речи у старших дошкольников.....34

Рыбальченко Н.С.
Физическая активность дошкольников в эпоху цифровизации:
значение субъектной позиции ребёнка в физическом развитии 38

Савельева О.В.
Цифровой когнитивный тренажёр
как средство развития регуляторных функций дошкольников.....42

Снисаревская Н.В.
Представление взрослых об использовании
сюжетно-ролевой игры для социализации старших дошкольников.....47

Часть 2.
Психологические ресурсы личности и семьи, психологическая помощь в стрессовых ситуациях

Алекберова Г.И.
Формирование профессиональной
идентичности у военнослужащих в контексте
специфических направлений служебной деятельности.....51

Антонова Т.А., Гарифулина Э.Ш.
Факторы психологической адаптивности
родителей детей с ментальной инвалидностью.....56

Бакланова Н.А.
Устойчивость идентичности:
связь с реагированием на вызовы неопределенности у взрослых 60

Богословская Н.И., Поздняков В.М.
Психологическая безопасность
и субъективное благополучие подростков
на новых территориях России и ориентиры их оптимизации 65

Брагина Т.В.
Социально-психологическая
профилактика суицидального риска у подростков.....70

Бурова М.А.
Качественный анализ профессионального
выгорания и психологического благополучия педагогов.....77

Волкова А.И.
Резилентность как фактор субъективного
качества жизни у людей с неблагополучным
детским опытом в перспективе ЕМА-исследований.....81

Волкова Д.В.
Жизнеспособность семьи в зависимости
от детско-родительских отношений и базовых ценностей взрослых 86

Гривенная А.А.
Сплочение коллектива как ресурс профессионального
долголетия специалистов служебной деятельности.....92

Емельянов В.С., Юров И.А.
Жизненные предпочтения студентов.....97

Еремина О.А., Розенова М.И.
Семейные факторы суицидальных склонностей
у юношей и девушек: гендерно-специфичный анализ.....102

Жданова Т.А., Филиппова Е.В.
Характер супружеских коммуникаций
и психологическое благополучие подростков 108

Казнина О.А., Воронкова И.В.
Влияние регулярной практики медитации
на уровень стрессоустойчивости у взрослых женщин.....114

Карпова Е.М.
Потенциал программы развития коммуникативной
компетентности в профилактике подростковой агрессии 120

Ким А.А., Филиппова Е.В.
Толерантность к неопределенности и детско-родительские
отношения в подростковом и юношеском возрасте.....125

Киселева Д.А.
Семейная алкогольная зависимость
и формирование аддиктивного поведения у подростков.....130

Коновальчук Е.В., Шаповаленко И.В.
Жизнестойкость и родительская позиция матерей,
воспитывающих детей дошкольного возраста с инвалидностью 133

Кочеткова Н.А.
Связь психологических ресурсов
и родительского выгорания у замещающих матерей.....138

Крылова В.С.
Профилактика отклоняющегося
поведения подростков из дисфункциональных семей.....142

Кузнецова А.А., Кочетова Ю.А.
Представления о специфике воспитательной практики матерей
у девочек-подростков с риском нарушения пищевого поведения.....148

Купчик К.В.
Ресурсы и риски психологической безопасности
личности в гибридной образовательной среде 154

Мальцева А.М.
Самоактивация и психологическое
благополучие взрослых: теоретический анализ.....160

Малышева О.В.
Формирование осознанного профессионального
выбора у подростков с умственной отсталостью 163

Мельникова Н.В.
Взаимосвязь предэкзаменационного стресса и осознанной
саморегуляции у подростков в период подготовки к сдаче ОГЭ.....166

Миронова А.А.
Снижение симптомов эмоционального выгорания матерей,
воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью 171

Мохова Е.В., Авакян Т.В.
Представления о проблемном поведении
приемного ребенка у кандидатов в замещающие родители 177

Муратова В.В.
Социальная компетентность у старших подростков
с разным типом субъективного восприятия домашней среды 183

Нидзий А.А.
Связь ролевой виктимности и социально-психологической
адаптации у выпускников организаций для детей-сирот.....188

Никитина А.Ф.
Профилактика тревожности у младших
школьников в учреждении закрытого типа.....191

Пеженкова Т.А.
К вопросу связей родительской
идентичности и психологических характеристик
семейной системы у лиц зрелого возраста 196

Поснова О.С.
Эмоциональное выгорание работающих и неработающих
матерей дошкольников: когнитивные ошибки и ресурсы 200

Романова К.В.
Психологическое сопровождение студентов
высшей школы в условиях цифрового образования 206

Сазонова Е.А., Караулов С.В.
Роль психологической поддержки семьи в период
соревновательной деятельности пловцов с нарушениями зрения 212

Свиридова Д.М., Извольская А.А.
Психологическое состояние матерей,
воспитывающих детей с тяжелыми двигательными нарушениями.....218

Смородина А.С.
Психологическое благополучие взрослых
с разным типом реагирования на неопределенность 222

Сорокина А.В.
Факторы, влияющие на развитие негативных
психологических состояний у психологов-консультантов.....226

Сюников Е.И., Пежемская Ю.С.
Психологическая сепарация и привязанность
у студенческой молодежи с разным уровнем самоэффективности 231

Терещенко У.В.
Готовность детей-сирот к самостоятельному
проживанию при обеспечении их жилыми помещениями 238

Токарева О.А.
Родительское выгорание: взаимосвязь характеристик
и индивидуально-психологических ресурсов личности 247

Филатова Е.Г.
Коррекция агрессивного поведения
подростков с использованием инструментов развития
эмоционального интеллекта: результаты тренинговой программы 252

Фисенко П.Н., Сороков Д.Г.
К оценке конвергентной валидности методики
Д.Г. Сорокова «Беспокойство-избегание в паре, БИ-2» 256

Хабибуллина Л.Н.
Влияние структур сознания
на саморегуляцию в напряженных ситуациях семьи 260

Хританьков И.И., Третяк Э.В.
Защитно-совладающее поведение мужчин и женщин –
участников сообщества «анонимные алкоголики» 265

Чернышева М.Б.
Связь склонности подростков к уходу в свои
мысли с наличием у них собственных фантазийных миров.....270

Чиликин Д.В., Мельникова Н.М.
Связь базисных убеждений и когнитивных искажений
с психологическим благополучием в пожилом возрасте.....274

Шаповалова С.Н.
Позитивное самоотношение как ресурс профилактики
суицидальности подростков: обзор исследований 279

Шевень А.А.
Компонентный анализ конструктивных и деструктивных
отношений в семье как основа для восстановительных практик.....283
Яничкина М.С., Красило Д.А.
Временная перспектива и ценностные
ориентации участников СВО в период средней взрослости 287

Часть 3.
Современный мир в фокусе исследований консультативной и клинической психологии

Байков Ю.Ю.
Структурная организация
уверенности в себе у женщин в периоде взрослости 290
Грабовская Я.В., Борякова Н.Ю.
Проявления тревожно-фобических
состояний у детей младшего школьного
возраста с расстройствами аутистического спектра.....295
Закурдаева И.А.
Взаимосвязь социальной тревожности
и уровня субъективного благополучия студентов СПО 300
Карунин И.В., Иванова Е.М.
Нарушения аутентичности
при психических расстройствах: клиническая апробация
Мультиполярного Опросника Аутентичности Карунина (МОАК) 305
Кичатова А.А., Степанов С.Ю.
Когнитивные и поведенческие проявления
математической тревожности при решении учебных задач.....311
Короленко Г.В.
Экзистенциальная тревожность
и устойчивость идентичности взрослых с разными
реакциями на неопределенность онлайн-пространства 316
Лебедева А.А., Корнева Е.Н.
Пауза как консультативная техника:
на перекрёстке культуры и психотерапии (анализ случая) 321
Муйжнек А.А., Корнева Е.Н.
Профессиональная идентичность
и образ профессии психолога: анализ случая 326

Розин Д.М.
Самосострадание как перспективный
конструкт для преодоления дезадаптивного
перфекционизма среди молодых людей 331
Судакова С.А., Озерина А.А.
Повышение уровня субъективного
благополучия посредством психологического
консультирования, основанного на осознанности (Mindfulness).....335
Храмцова Н.Л.
Влияние времени суток
на содержательные характеристики межличностных
конфликтов в групповой психологической практике 340
Чернышова А.Н.
Место и роль эмпатической
заботы в эмпатии матерей дошкольников.....345

Часть 4.
Экспериментальные исследования в рамках когнитивной нейронауки и нейротехнологии

Бабенко М.И., Фадеев К.А., Гояева Д.Э.,
Овсянникова Т.М., Прокофьев А.О., Орехова Е.В.
Парадоксальное снижение ответа слуховой коры
при направлении внимания к акустическим стимулам у детей 349
Бердышев Д.А., Четкин Е.И.
Интерпретируемая нейронная сеть для классификации
ЭЭГ на основе механизма внешнего внимания 354
Воробьев Ю.Ю., Шошина И.И., Костромина С.Н.
Характер взаимодействия механизмов глобального
и локального анализа зрительной информации у лиц
с разной выраженностью полезависимости/поленезависимости.....359
Воробьева А.Н., Павлова А.А.,
Газизов Т.А., Кощаева О.А., Чернышев Б.В.
Переобучение при смене правила:
конкурентное подавление, а не замещение 362
Зотова А.А., Тишина Л.А.
Особенности буквенного гнозиса и письма
у пациентов с афазией различной степени выраженности 367

Климова В.Л.
Экспериментальное исследование восприятия времени:
обзор поведенческих и нейрофизиологических парадигм 374

Лужнова К.Н.
Фокусировка и фильтрация в категориальной гибкости:
связь с чертами СДВГ и аутизма.....380

Павлова А.А., Воробьева А., Николаева А.Ю.
Лексико-моторная интерференция не подчиняется
соматотопическому принципу: МЭГ-исследование.....383

Павлова А.К., Калантарова М.В.
Нейропсихологические методы оценки
оптико-пространственной памяти при ОПГМ 386

Позняк Л.А., Пульцина К.И.,
Чернова И.О., Чернышев Б.В.
Изменения тета-мощности при формировании
и консолидации памяти о конфигурации 392

Пульцина К.И., Чернышев Б.В.,
Дуракова К.В., Строганова Т.А.
Нейронные корреляты стратегий вероятностного
обучения у подростков и взрослых: МЭГ-исследование.....398

Порохина А.Н., Сорокин Д.А.
Взаимосвязь улучшения когнитивных
функций у взрослых с изучением восточных
иероглифических языков (на примере японского языка) 403

Четкин Е.И., Бердышев Д.А.
Аугментация выборки с помощью
генеративной модели для обучения классификатора
интерфейса мозг-компьютер на основе представления движений 406

Яшин А.С., Габузов Г.Г.,
Лукьянов Е.С., Шевцова Ю.Г.
Сравнение квазидвижений
и кинестетического представления движений
при управлении экзоскелетами кистей рук: валидация
на здоровых испытуемых для целей нейрореабилитации 410

Часть 5.
Актуальные проблемы социальной психологии в исследованиях молодых ученых

Абакарова Э.Г.
Посредничество в урегулировании семейных конфликтов в Дагестане: традиции и преемственность.....416

Абдувалиева А.М.
Парасоциальная привязанность: от аффилиации к дисрегуляции Я в пространстве воображаемого Другого 419

Алексеева А.В.
Влияние информационного контента на формирование личных убеждений.....428

Графодатская А.Г., Донцов Д.А.
Особенности коммуникативного взаимодействия личности и группы специалистов современной ИТ организации.....432

Дединкина К.Ю., Кочетова Ю.А.
Самоотношение лиц зрелого возраста до и после процедуры по пересадке волос.....437

Дергачева Н.Г.
Профилактика социально-психологической дезадаптациии старших подростков в образовательной среде колледжа 442

Зиброва М.А., Прусова И.С., Горохова А.С.
Адаптация методики атрибуций бедности в России 447

Ивенков В.Э.
Религиозность как фактор осмысленности жизни в кросс-культурном исследовании 452

Капкова Е.Б., Ослон В.Н.
Психологические трудности замещающих прародителей во взаимодействии с подопечными внуками-подростками.....456

Комарова М.А., Погодина А.В.
Сравнительный анализ ведущих типов мотивации и ценностей у специалистов с различным опытом работы в сфере продаж.....460

Лёвина Ю.Ю., Кочетова Ю.А.
Связь типа родительского воспитания и статуса идентичности старших подростков.....464

Майский Д.О.
Практики осознанности
в профилактике насильственного радикализма 469

Мананков Д.А., Громыко Ю.В.
Психолого-педагогические закономерности
коммуникации участников проектной команды с наставником 472

Маркевич А.А., Войтко О.К.
Различия в выраженности коммуникативных реакций
на ревность в романтических отношениях у юношей и девушек 478

Прусова И.С., Горохова А.С.
Вклад мотивационных оснований
в переживание различных форм воспринимаемого классизма 483

Рощина Д.А., Погонцева Д.В.
Внешность как профессиональный стандарт:
эмпирическое исследование лукизма в бьюти-индустрии 489

Егоренко Т.А.
Формирование профессиональной
идентичности психолога в процессе обучения 495

Сачков А.М.
Социальные представления о психологии у разных поколений 498

Сарбаева Е.М., Крушельницкая О.Б.
Проблема референтных отношений
у молодежи с проявлением нарциссических черт личности 502

Титова Н.В., Ковпак Д.В.
Психологические механизмы школьного буллинга:
роль базовых потребностей и когнитивных искажений 505

Толокнова С.А.
Субъективное благополучие воспитанников
с девиантным поведением в организации
для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.....510

Цыганцева Е.С.
Факторы формирования профессиональной идентичности 513

Часть 6.
Л.С. Выготский и современное образование

Алейник М.В.
Психологические особенности
профессиональной деятельности педагога
специализированного центра одаренных детей.....519

Анисимова Н.С., Лубовский Д.В.
Профессиональная супервизия
как совместная рефлексивная деятельность.....523

Блинова М.Д.
Теоретические основы понятия субъектная
позиция в культурно-исторической психологии 527

Воронина М.А.
Профессиональная идентичность
и субъектная позиция в учебной деятельности
как предикторы психологического благополучия студентов.....532

Гриценко Ю.А.
Развитие эмоционально-волевой сферы
в школьном возрасте в концепции Л.С. Выготского.....538

Илюшина М.И., Лобанова А.В., Нечаева О.А.
Совместно-распределенная
деятельность в настольной игре «ПедКласс» 545

Козинко Д.А.
Самооценка и особенности сепарации
от родителей в юношеском возрасте.....551

Константинова О.Б.
Видеофрагмент деятельности
как знаковое средство организации совместных
действий подростков в логике цифро-когнитивного подхода 556

Курденкова Ю.А., Сиповская Я.И.
Показатели понятийного опыта
в контексте интеллектуальных способностей.....563

Масальская И.А.
Особенности подготовки к замещающему
материнству в Школе Приемных родителей.....569

Никитина И.Г.
Сотрудничество в совместной учебной деятельности как условие
становления теоретического мышления младших школьников 576

Попова А.С., Воронкова И.В.
Связь мотивации, эмоционального отношения
к учению и академической успеваемости младших подростков 579

Фролова Ю.А.
Мотивационная готовность к школьному
обучению старших дошкольников с задержкой
психического развития и с тяжелыми нарушениями речи 585

Хабибуллина А.Д.
Взаимосвязь психических состояний и переживаний
старшеклассников в ситуации подготовки к ЕГЭ 589

Харитонов И.Ю.
«Бессознательное есть потенциально-сознательное»:
современный ракурс идеи Л.С.Выготского.....595

Черкес И.С.
Рефлексия как условие поиска
и определения направлений разработки
учебных заданий в системе проектной подготовки студентов 599

Чеченина Е.Г.
Специфика проявления эмоций в коммуникации
у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи
и с задержкой психического развития: сравнительный анализ.....603

Шершнева О.С.
Психолого-педагогические основы применения
цифровых инструментов в различных образовательных средах 609

Часть 7.
Доказательные исследования в социальном проектировании и продвижении технологий восстановительного подхода

Александриенко А.С., Гарифулина Э.Ш.
Влияние социальной занятости в мастерских
на благополучие молодых людей с ментальной инвалидностью 615

Богатина А.А.
Психология вины и совести
в ресоциализации воспитанников СУВУ:
основы применения восстановительного подхода 621

Воронина А.В., Мхитарян М.В.
Ресурсы успешного перехода от дошкольного
к школьному обучению: мотивационная готовность,
саморегуляция и социально-коммуникативное развитие 625

Гущина И.С., Буслаева Е.Л.
Восстановительный подход
в развитии коммуникации подростков 634

Джус Т.И., Гарифулина Э.Ш.
Феномен этнической
идентичности в профессиональной деятельности
педагога-психолога и исследование восприятия
этнической принадлежности чувашских подростков 639

Ежова Л.Х.
Синдром эмоционального выгорания у педагогов
колледжей: поиск эффективных инструментов профилактики 644

Есипенко И.В., Дворянчикова К.Н., Гурина О.Д.
Предпосылки построения
восстановительной культуры в студенческой среде 647

Жодзишская Л.Н.
Развитие конфликтной
компетентности подростков, находящихся
в специальном учебно-воспитательном учреждении
закрытого типа, посредством проведения программы
социально-психологического тренинга 652

Кошкина Н.В., Буслаева Е.Л.
Ценностная рефлексия как компонент
этической компетенции практикующих психологов 655

Люсова Т.А.
Концептуальная программа
оптимизации временной организации
личности как стратегии профилактики профессионального
выгорания следователей органов внутренних дел.....659

Никитина И.А.
Связь Интернет-зависимости и рабочей
памяти в профилактике цифровой зависимости 667

Оноприенкова А.Ю.
Связь компонентов внеучебной активности студентов
с типами мотивации к участию в социальных проектах.....672

Стратийчук Е.В.
Травля на этнической почве: модель исследования.....676
Туркина А.И.
Защита Отечества:
психологическая готовность старшеклассников.....681
Чевер С.С.
Влияние субъективного благополучия на образовательный
процесс молодых взрослых с опытом сиротства.....683

Часть 8.
Перспективные исследования в области обучения и сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями развития

Antonyan L.A.
Peculiarities of speech therapy in twins with speech disorders.....690
Ашихин Д.О., Подвальная Е.В.
Учебный проект: формируем знания и представления
о растениях у детей с расстройствами аутистического спектра.....694
Багдасарян Л.А.
Логопедическая работа после
аденотомии у детей дошкольного возраста.....700
Белявская А.Н., Чурило Н.В.
Гендерно-чувствительные подходы
к скринингу расстройств аутистического спектра.....704
Вакуленко Т.В.
Особенности эмоциональной
сферы дошкольников с паллиативным статусом
Габдрахманова Р.Р.
Особенности дезадаптивного
поведения у детей младшего школьного
возраста с расстройствами аутистического спектра.....713
Горшкова А.Ю., Лопатина Л.В.
Результаты исследования состояния
фонематических представлений у детей
с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.....718

Дельхман Н.Ю.
Развитие понятийного мышления у младших подростков
с легкой степенью интеллектуальной недостаточности 724

Кондакова Н.Б.
Социально-психологическая адаптация обучающихся
6–8 классов к условиям обучения в реабилитационном центре 736

Корсак А.А., Иванова Е.М.
Обучение юмору детей с различными типами дизонтогенеза 740

Круглова С.А., Борякова Н.Ю.
Формирование функционального базиса письма у детей
с задержкой психического развития на этапе подготовки к школе....745

Максимова А.И., Тишина Л.А.
Особенности развития вербально-логического
мышления у дошкольников с нарушениями развития.....749

Мартиросова Э.А.
Изучение пространственных представлений младших
школьников с задержкой психического развития 755

Мустаева К.Р., Дунаева А.А., Кондратьева С.Ю.
Исследование понимания
художественного текста дошкольниками с ОНР.....760

Пичугин М.С., Адильжанова М.А.
Особенности интонационной стороны
речи как возможный диагностический маркер
у лиц с расстройствами аутистического спектра.....764

Поддубная А.А.
Теоретические основы формирования профессиональных
компетенций педагогов по вопросам профилактики
дискалькулии у детей с тяжелыми нарушениями речи.....768

Руснак Е.О., Ткаченко Н.В.
Эмоциональный интеллект в развитии личности ребенка:
особенности проявления и коррекции у детей-сирот.....776

Рябинникова К.В.
Времена года: формируем природоведческие
представления у детей с расстройствами аутистического спектра.....779

Солнышкова И.М., Кондратьева С.Ю.
Пути профилактики оптической дисграфии
у младших школьников с общим недоразвитием речи 784

Сунгатулина А.А.
Особенности комплаентности
подростков после трансплантации органов 788

Уткина К.А.
Игровые технологии в активизации глагольного
словаря дошкольников с задержкой психического развития 793

Филатова А.В., Тишина Л.А.
Осмысление подтекстовой информации
младшими школьниками с речевым недоразвитием.....799

Шитова В.Д.
Готовность к профвыбору старшеклассников
с РАС и нарушением интеллекта: экспериментальное изучение.....804

Часть 9.
Психология развития и образования: преемственность традиций и векторы современных исследований

Агафонова И.В., Логинова Л.Н.
Формирование субъектности обучающихся
в высшей школе: методы проектной работы
с использованием дистанционной коммуникации 809

Агеев Н.Я.
Взаимосвязь предпочтений типов видеоигр с показателями
эмоциональной сферы в подростковом и юношеском возрасте 815

Богданович Е.М.
Представления учителей об умениях выпускников
начальной школы и особенности их адаптации к средней школе 820

Буланова Е.В., Юдина Т.А.
Вовлеченность младших школьников в искусство:
вклад в благополучие и просоциальное поведение 826

Варламов А.Р., Нечаев Н.Н.
Словообразовательное моделирование
как способ развития иноязычной компетенции
подростков при изучении английского языка.....831

Гуйский И.В., Лобанов А.П.
Сравнительный анализ подходов к изучению
полезависимости и поленезависимости у студентов-психологов.....838

Евсеев Н.О., Санина С.П.
Взаимосвязь пространственных представлений и практических навыков младших школьников на уроках технологии 844

Зайцева С.С., Санина С.П.
Динамика развития пространственных представлений у младших школьников в процессе изучения технологии (1–4 классы) 849

Кирпанева Д.П.
Структурные компоненты профессиональной позиции студента вуза.....854

Клименко Э.В.
Особенности развития произвольности старших дошкольников 858

Куликова В.А., Кочетова Ю.А.
Преодоление социальной тревожности посредством сценической импровизации в юношеском возрасте.....863

Куликова В.А., Кочетова Ю.А., Ларикова Э.Н., Сорокоумова С.Н.
Профессионально-личностная готовность дефектологов к работе в приграничных регионах России.....867

Лукашина Я.Р., Семилетова А.Н.
Особенности учебной мотивации обучающихся 5-х классов с разным уровнем тревожности.....872

Малышкина Е.С., Емельянова И.В.
Психологический анализ жизненного пути осужденных мужчин, впервые отбывающих наказание 878

Наумова И.К., Горшкова Е.В.
Психолого-педагогическая проблема танцевального творчества дошкольников: вопросы теории.....881

Никитина А.А., Горшкова Е.В.
Влияние игровых двигательных упражнений на оптимизацию психологического благополучия первоклассников.....886

Петрова Е.М.
Связь профессиональной апатии с когнитивными стилями и типами ориентаций в трудных ситуациях у учителей 891

Попова О.А., Кулагина И.Ю.
Особенности психологического благополучия, проактивного копинга и диспозиционного оптимизма

у старших подростков в зависимости от образовательной
траектории в условиях цифровизации общества 897

Прапцузова М.В.
Диагностика и развитие учебной мотивации
младших школьников во взаимосвязи с их самооценкой 900

Ромеро Рейес И.В., Орехова Е.В., Строганова Т.А.
Разработка и апробация модуля
по нейропсихологии для психолого-педагогических классов.....906

Серкова О.В., Семилетова А.Н.
Формирование коммуникативных навыков
у младших школьников во внеурочной деятельности 909

Симоненко О.В., Егоренко Т.А.
Профессиональная идентичность специалиста по питанию 911

Сиповская Я.И.
Понятийные способности старших подростков:
диагностический срез и прогноз учебной успешности 916

Спиридонов М.Д.
Психологические аспекты мотивации современных аспирантов 920

Умаровой М.М.
Профиль эмоционального интеллекта как предиктор
профессионального выбора в раннем подростковом
возрасте: теоретический анализ и пробелы в исследованиях.....929

Федорова М.В., Расходчикова М.Н.
Понять себя и другого: эмоциональный
интеллект и толерантность в межличностном общении.....938

Шумкина А.Д., Емельянова И.В.
Механизмы психологической защиты
и субъективное благополучие в юношеском возрасте 941

Яковлева Д.А., Емельянова И.В.
Проблемное использование интернета
и психологическое благополучие старших подростков.....944

Янина Л.А., Егоренко Т.А.
Рефлексивные методы
при профессиональной подготовке психолога в вузе 947

Часть 10.
Семейные ценности в межнациональной молодежной среде

Блинова К.П., Полосина А.А
Видеоконтент как технология
формирования семейны ценностей 951

Вайгачева М.А., Савченко С.Л.
Теоретические основы материнства
как части личностной сферы женщины.....956

Вебер Е.А.
Влияние фаббинга на семейные
отношения в условиях цифровизации 960

Веричева Я.И., Веричева О.Н.
Взаимосвязь установок на семью
и романтические отношения в молодёжной среде 965

Калашникова В.О., Полосина А.А.
Межпоколенная передача ценностей:
роль социального обучения в адаптации
молодежи к меняющимся институтам семьи.....970

Кучинская О.С.
Формирование психологической готовности
к браку у молодежи: потенциал реализации студенческих клубов 975

Ложичевская А.А., Полосина А.А.
Сохранение семейных
ценностей в неполных семьях малого города.....980

Орлеанская А.Ю.
Социальный волонтёрский проект «Дом матери и ребенка
“Жизнь одна”» в укреплении семейных ценностей 984

Привезенцев В.С., Шилина И.Б.
Семейные ценности в межнациональной молодежной среде 988

Пущаева Н.С., Прохорова О.Г.
Совершенствование семейных
ценностей в межнациональной студенческой среде 991

Сергеев Д.Д., Шилина И.Б.
Практики семейного воспитания в профилактике
девиантных установок коррупции в студенческой среде 995

Скрипачева Е.Н.
Культурный код традиций:
материнство – как семейная межкультурная ценность.....998

Смирнова Е.А., Полосина А.А.
Роль семейных ценностей в социально-культурной
адаптации семей, воспитывающих детей с инвалидностью.....1002

Фролова О.П., Прохорова О.Г.
Укрепление семейных ценностей в замещающих
семьях через программу «Семейный компас»: опыт Твери 1007

Фруслов Д.Г.
Личность в пространстве политики семейных отношений 1012

Челомбитко П.А., Шилин А.Ю.
Закрытая образовательная среда как агент
социализации девушек (на примере Пансиона
воспитанниц министерства оборо-ны РФ) 1017

Юдина Д.К.
Социально-психологические детерминанты
семейных ценностей в поликультурной молодёжной среде 1022

Часть 11.
Информационные технологии

Кузнецова В.Д.
Компьютерная программа
для оценки навыков взаимодействия
пилотов в нештатных полетных ситуациях.....1027

Левонович Н.И.
Разработка программного тренажера
для управления распределенными многоагентными
системами на основе марковских моделей.....1033

Логачев С.Д.
Гибридный подход к выявлению
галлюцинаций языковых моделей
в психологическом консультировании 1037

Матюнин В.И.
Два уровня качества детекции
стресса по голосу: статистическая и практическая
оценка акустических предикторов на основе SOM Кохонена 1043

Махортов И.А.
Методика определения момента
формирования устойчивого навыка выполнения
полетных задач для модели деятельности пилота 1047

Михайловский М.А.
Программно-аппаратный комплекс для оценки
и формирования навыков командной деятельности.....1050

Орищенко В.А.
Математическая модель деятельности пилотов на основе
цепей Маркова для диагностики профессиональной подготовки.....1054

Савельев Р.Ю.
Компьютерная программа для диагностики
навыков взаимодействия пилотов в штатном режиме полета.....1057

Чернышев В.В.
Исследование и разработка сенсорной
клавиатуры как периферийного устройства для повышения
эффективности взаимодействия с компьютерными системами.....1062

Шаяхметова Л.А.
Личностные предикторы восприятия приложений
для ментального здоровья у студентов IT-специальностей.....1066

Шаврина А.В.
Связь формально-динамических свойств темперамента
и профессионального выгорания у IT-специалистов.....1071

XXV Международная научно-практическая конференция молодых исследователей

Доказательная психологическая наука для развития практики: исследования и разработки молодых ученых

Тезисы конференции

Компьютерная верстка: *М.В. Мазоха*

Формат: 60*90/16 . Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 55,4. Усл.-изд. л. 68,6.
Сетевое издание электронного распространения.

Московский государственный психолого-педагогический университет 127051,
г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52; mgppu.ru