Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Время Л.С. Выготского: от фундаментальной теории к современной практике

Сборник тезисов Всероссийского межвузовского научно-практического форума к 130-летию Л.С. Выготского

(симпозиумы, конференции, круглые столы и дискуссионные площадки, организованные на базе Московского государственного психолого-педагогического университета 18, 20 ноября 2026 года)

Ответственный редактор: Рубцов В.В.

Том II

Москва 2026

Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Время Л.С. Выготского: от фундаментальной теории к современной практике

Сборник тезисов Всероссийского межвузовского научно-практического форума к 130-летию Л.С. Выготского

(симпозиумы, конференции, круглые столы и дискуссионные площадки, организованные на базе Московского государственного психолого-педагогического университета 18, 20 ноября 2026 года)

Ответственный редактор: Рубцов В.В.

Том II

Москва 2026

УДК 159.9
ББК 88
В-81

Ответственный редактор

Рубцов В.В. — доктор психологических наук, профессор

Состав редколлегии

Холмогорова А.Б. — доктор психологических наук, профессор
Ульянина О.А. — доктор психологических наук, доцент
Косарецкий С.Г. — кандидат психологических наук
Алехина С.В. — кандидат психологических наук, доцент
Зарецкий В.К. — кандидат психологических наук, доцент
Леонова О.И. — кандидат психологических наук
Конокотин А.В. — кандидат психологических наук

Рецензенты

Исаев Е.И. — доктор психологических наук, профессор
Кудрявцев В.Т. — доктор психологических наук, профессор

В-81 **Время Л.С. Выготского: от фундаментальной теории к современной практике. Том II** : сборник тезисов / Отв. ред. В.В. Рубцов — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2026. — 296 с.

ISBN 978-5-94051-401-5
ISBN 978-5-94051-403-9 (кн. 2)

В издание включены материалы участников всероссийского межвузовского научно-практического форуму с международным участием «Время Л.С. Выготского: от фундаментальной теории к современной практике», посвященный 130-летию выдающегося ученого, мыслителя, психолога и педагога, основателя культурно-исторической научной школы Льва Семеновича Выготского. Работы авторов посвящены широкому обсуждению вклада идей Л.С. Выготского в отечественную и мировую педагогическую и психологическую науку, включая анализ современных тенденций развития культурно-исторической научной школы и возможностей практического применения ее фундаментальных положений к решению актуальных задач социальной сферы и образования.

УДК 159.9
ББК 88

ISBN 978-5-94051-401-5 (общий)
ISBN 978-5-94051-403-9 (кн. 2)

© Коллектив авторов, 2026
© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2026

Круглый стол «ИИ как (не)значимый другой: что меняется в совместной учебной деятельности и общении»

Искусственный интеллект и воображение: возможности и риски

Беднякова М.А.
студент факультета «Клиническая и специальная психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
maria.skif2547@gmail.com
Климакова М.В.
старший преподаватель кафедры «Возрастная психология им. профессора Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

В современном мире искусственный интеллект (ИИ) используется в образовании, профессиональной деятельности, здравоохранении и других сферах (Сотниченко, 2025). В России, как и в других странах, существует национальная стратегия развития ИИ. Она направлена на улучшение качества жизни населения; особое место отводится подготовке специалистов в области ИИ (Заграничный, Королева, 2025). Технология рассматривается как инструмент, который нужно уметь использовать и совершенствовать. В то же время на практике в применении ИИ нет единого подхода. Актуальной становится проблема влияния ИИ на те области, в которых он внедрен, в особенности на образование, которое с позиции Й. Вальтера значимо перестраивается с внедрением технологии (Заграничный, Королева, 2025).

Совершенствуясь, ИИ начинает активно использоваться при решении нестандартных, творческих задач: за счет отбора и преобразования вариантов, предложенных ИИ, можно решать их более эффективно. С позиции Л.С. Выготского человеческое творчество основано на воображении (Кравцов, Кравцова, 2019). Несмотря на большое количество исследований, открытым остается вопрос: каковы возможности и риски использования ИИ в этой сфере?

Культурно-историческая психология подробно описывает воображение, однако, по представлению Г. Рюкрима, ее положения не могут быть напрямую

перенесены на новые реалии, так как концепция создавалась в доцифровую эпоху (Рубцова, 2019). Тогда при изучении связи работы с ИИ и воображения необходимо привлекать исследования из других дисциплин.

Первоначально ИИ как научное направление характеризовалось целью «научить» машину решать стандартные задачи, требующие человеческого интеллекта. Также считалось, что машина не способна к творчеству (Искусственный интеллект и психология, 1976). С позиции культурно-исторической психологии воображение — высшая психическая функция, неразрывно связанная с творчеством и возникающая в дошкольном возрасте в связи с появлением нереализуемых в реальном, видимом поле желаний и сохранением тенденции к немедленной реализации (Выготский, 2004). Работа воображения предполагает два процесса: один направлен на переосмысление внешних предметов и ситуаций, второй — на конструирование нового образа с использованием имеющихся материалов (Кравцов, Кравцова, 2019). Можно увидеть сходные процессы в работе современных моделей ИИ: переработка входных данных и генерация текстов, изображений и других продуктов по запросу. Л.С. Выготский подчеркивает, что воображение не существует в отрыве от действительности, так как берет из нее необходимые материалы. Чем богаче опыт человека, тем больше материалов для его воображения (Выготский, 2004). Несмотря на то, что ИИ обладает значительно большим объемом исходных материалов, его работа не связана с мотивацией и переживанием, что характерно для воображения (Выготский, 2004). В связи с вышесказанным рассматриваются как риски замены человеческой деятельности работой ИИ, так и возможности использования технологии как инструмента (Сотниченко, 2025).

Современные исследования показывают:

1. Использование ИИ как инструмента требует высокого уровня компетентности в области решаемой задачи и в области ИИ. Также считается, что «уникальное творческое видение» все же остается преимуществом человека (Сотниченко, 2025). Тогда можно предположить, что использование достоинств ИИ для творческой деятельности требует высокого уровня развития воображения.
2. Существует риск того, что технология может стать заместителем психической функции, в том числе воображения. Факторы риска — отсутствие усилия по овладению собой и пассивность в работе с технологией. Профилактикой в детских возрастах выступает посредничество со стороны взрослого: помощь в постановке задачи, рефлексивные вопросы (Кочетова и др., 2026). Однако возможно и позитивное влияние. Так, О.В. Рубцова отмечает, что технологии сочетают в себе черты орудия (направлено во вне, вызывает изменения в объекте) и знака (направлено вовнутрь, опосредует психический процесс) (Рубцова, 2019).
3. Описано косвенное влияние ИИ-технологий на воображение. Согласно Л.С. Выготскому, движущими силами развития воображения являются

речь и социальное взаимодействие (Выготский, 2004). Цифровизация снижает наполненность жизни этими компонентами (Malik et al., 2025). Однако специалисты в области технических наук считают, что ИИ сможет находиться в партнерских отношениях с пользователем (Аверкин, Воронин, Пелипас, 2025). Такие отношения требуют от человека активности, в том числе в речевой деятельности.

4. Противоречивы перспективы участия ИИ в создании зоны ближайшего развития (ЗБР) для воображения. Л.С. Выготский вводит понятие ЗБР для обозначения возможностей, которые открываются ребенку в сотрудничестве со взрослым как с культурным образцом, под его руководством (Выготский, 2004). ИИ может выполнять некоторые функции взрослого: предлагать варианты решений и давать обратную связь, однако исследования показывают существенные различия между ними: в диалоге ИИ подстраивается под собеседника (Аверкин, Воронин, Пелипас, 2025), в отличие от взрослого, который направляет, ведет за собой. Также технологии автоматически задают систему действий с ними и не требуют усилия по овладению собой (Кочетова и др., 2026). Возможности и риски участия ИИ в создании ЗБР для воображения требуют дополнительного изучения.
5. Зарубежные исследования выявляют влияние воображения на эмоциональные переживания, вызываемые ИИ. Так, есть люди, которые воспринимают свои отношения с разговорным ИИ как романтические (Pang et al., 2026). Особенность этих отношений связана с законом реального чувства в работе воображения, описанный Л.С. Выготским: несмотря на нереальность образов, сопровождающие их эмоции являются настоящими и влияют на протекание процесса. С одной стороны, такое восприятие ИИ может быть исцеляющим, углублять самопознание, с другой — может усилить зависимость от технологии, отрыв от других людей (Pang et al., 2026).

Анализируя рассмотренные исследования, отметим, что ИИ может опосредовать психическую деятельность, сочетая характеристики орудия и знака, однако пассивное использование технологии создает риск замещения психических функций, в том числе воображения. Его высокий уровень развития позволяет более эффективно решать творческие задачи с помощью ИИ. Также воображение способствует эмоциональному наполнению работы человека с ИИ. Расширение с помощью ИИ возможностей творческой деятельности и позитивное влияние технологии на воображение возможны при компетентности пользователя в решаемой задаче и в работе с ИИ, сохранении усилия по овладению собой и рефлексивной позиции, посредничестве взрослого в детских возрастах, включенности технологии в систему социального взаимодействия и речевой деятельности. В контексте образования это означает необходимость перехода от простой цифровизации к проектированию педагогических ситуаций, где ИИ стимулирует познавательную активность учащихся помогает

расширять границы ЗБР. Особую роль здесь играет педагог, который должен поддерживать баланс между возможностями ИИ и сохранением субъектности ученика. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением участия ИИ в расширении возможностей ЗБР, изучением условий, при которых ИИ способствует развитию воображения.

Литература

1. Аверкин, А.Н., Воронина, Н.Ф., Пелипас, О.В. (2025). Партнерские отношения человека и искусственного интеллекта: миф или реальность в современном мире. Информационно-экономические аспекты стандартизации и технического регулирования, (2), 44–51.
2. Выготский, Л.С. (2004). Психология развития ребенка. М.: Смысл: Эксмо.
3. Заграничный, А.И., Королева, Д.О. (2025). Типологизация стратегий внедрения искусственного интеллекта в образование: Российская Федерация, Европейский союз, Китайская Народная Республика (Современная аналитика образования, № 9 (92)). М.: НИУ ВШЭ.
4. Искусственный интеллект и психология. (1976). (О.К. Тихомиров, ред.). М.: Наука.
5. Кочетова, Ю.А., Климакова, М.В., Меркуль, И.А., Емельянова, Е.А. (2026). Цифровое детство: трансформация пространства взросления, когнитивные риски и цифровая компетентность. Социальные науки и детство, 7(2), 78–96. https://doi.org/10.17759/ssc.2026070206
6. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. (2019). Воображение и творчество: культурно-исторический подход. Психолого-педагогические исследования, 11(1), 1–11. https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110101
7. Рубцова, О.В. (2019). Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая). Культурно-историческая психология, 15(3), 117–124. https://doi.org/10.17759/chp.2019150312
8. Сотниченко, А.О. (2025). Интеллектуальный труд в эпоху искусственного интеллекта: трансформация задач, навыков и требований. Петербургская социология сегодня, (28), 98–131. https://doi.org/10.25990/socinstras.pss-28.s9yg-sg61
9. Malik, M., Maslahah, M., Maulida, A., Nikmah, L., Hashinuddin, A. (2025). Vygotsky's theory in the development of social and cognitive skills of the Alpha generation. Fashluna, 6(1), 28–39. https://doi.org/10.47625/fashluna.v6i1.968
10. Pang, C.C., Gao, Y., Wang, X., Hui, P. (2026). The AI Amplifier Effect: Defining Human-AI Intimacy and Romantic Relationships with Conversational AI. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2603.08084

Влияние субъектности на коммуникацию студенческих проектных команд в цифровой среде

Громыко Ю.В.[1]***, Агафонова И.В.***[2]
[1]*д.п.н., профессор профессор кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», директор АНО «Институт опережающих исследований им. Е.Л. Шифферса»*
[2]*магистрант факультета «Психология образования»*
к.т.н., доцент кафедры «Теплоэнергетика транспорта»
[1, 2]*ФГБОУ ВО МГППУ,* [2]*ФГАОУ ВО РУТ (МИИТ), Москва, Россия*
yugromyko@gmail.com, agafonova.iv@rut-miit.ru

На сегодняшний день пассивные методы обучения, с передачей знаний в готовом виде: изложением материала в лекционном формате, конспектированием, чтением учебных текстов, просмотром учебных видео и др. остаются доминирующими в российской высшей школе. Студенты получают знания, но быстро их забывают. Это связано с когнитивными особенностями современной молодежи [1], а также с тем, что студенты не овладевают инструментами применения знаний на практике в ситуации неопределенности. Альтернатива классической системе — деятельностный подход в обучении. Вклад в его развитие для младшей школы внесли П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов [2]. Теория мыследеятельностной педагогики, являющаяся продолжением теории деятельностного обучения для старшей и высшей школы была разработана Г.П. Щедровицким, Ю.В. Громыко и Н.В. Громыко [3, 4]. В рамках данных подходов, можно выделить такой вид деятельности, как проектная деятельность, суть которой сводится к решению реальных производственных проблем. По мнению В.В. Давыдова в обществе не сложился ведущий тип деятельности старшего подростка и человека периода ранней молодости. Однако, на основании исследований, проведенных уже в XXI в. такими учеными, как Е.Н. Поливанова и Ю.В. Громыко, можно предположить, что именно проектная деятельность является ведущей в этот период жизни [5]. Наличие проблемного компонента в проектной деятельности стимулирует исследовательский интерес старших школьников и студентов [6], и, как следствие, происходит повышение субъектности и мотивации к учебе.

В рамках реализации программы «Приоритет-2030» с 2021 года в Российском университете транспорта во все учебные программы бакалавриата и специалитета была введена дисциплина «Проектная деятельность», которая стала основой для формирования субъектной позиции будущих инженеров [7]. Занятия в форме проектной деятельности предполагают командную работу, что позволяет воссоздать рабочую ситуацию, когда будущий специалист должен эффективно взаимодействовать со смежными специалистами на всех

этапах ведения проекта: от формулировки проблемы и анализа проблемной ситуации до презентации прототипа продукта заказчику. Однако студенты не всегда оказываются готовы к процессам командного взаимодействия, нуждаются в дополнительной поддержке для развития навыков совместной работы в команде [8]. Успех командной работы зависит от системного, педагогически обоснованного сопровождения, регулярного взаимодействия участников проекта и своевременной рефлексии. Значимую роль играет помощь наставника, который должен не только оценивать конечный результат проекта, а максимально поддерживать команду на каждом этапе работы, учитывая индивидуальные особенности каждого члена команды [9]. Для этого наставник должен быть лидером проекта.

Не менее важной частью педагогического подхода становится внедрение дистанционных инструментов для проектной работы с использованием специализированных технологических решений. К числу таких цифровых средств относятся доски для удаленного совместного взаимодействия (Holst, Yandex Доска, VK Доска и др.) и любые другие платформы, поддерживающие дистанционную коммуникацию. Их использование позволяет наладить регулярную совместную работу в проектной команде, эффективно распределять рабочие задания, отслеживать актуальный статус выполнения проекта.

Однако исследование, проведенное в Российском университете транспорта в течении 2 семестра 2025–2026 учебного года и 1 семестра 2026–2027 учебного года, показало, что эффективность командного взаимодействия в цифровой среде напрямую зависит от индивидуальной субъектности членов команды, а также от сформированной в результате работы над проектом коллективной субъектности [10]. Переход от выполнения проектных заданий к проектной деятельности также определяется преобразованием формы организации деятельности в проектной команде и созданием проекта организации, реализующей проектный замысел [11].

В исследовании участвовали две проектные команды в составе четырех и пяти студентов 1 курса направления «Теплоэнергетика транспорта», работавшие над семестровым проектом. А также фокус-группа, состоящая из тридцати студентов 4 курса направления «Теплоэнергетика транспорта». Были опробованы на практике различные методы взаимодействия студентов между собой в сопровождении наставника на цифровых платформах. В первом случае две команды работали в пространстве Yandex Доска над длительным полугодовым проектом, очно встречаясь один раз в неделю для рефлексии проведенной работы. Также сопровождение наставником велось в Телеграмм-канале. Во втором случае фокус-группа выполняла короткие проектные задания, содержащие задачи по формулировке проблемы, выявлению корневых причин проблемы и поиску решений в пространстве он-лайн доска Holst. Занятия проводились очно в сопровождении преподавателя.

В исследовании с дистанционным сопровождением двух проектных команд было замечено, что Команда 1 была больше заинтересована в результате, чем Команда 2: Команда 1 активно работала в дистанционном формате, шла на контакт в Телеграмм канале, часто развертывались дискуссии, задавались вопросы. Эффективно использовалась он-лайн доска для работы. В группе несколько раз возникал конфликт из-за того, что один член команды неэффективно работает. Команда 2 на он-лайн доске работала редко, несмотря на напоминания и просьбу выполнить сегмент задач. На занятия раз в неделю студенты приносили готовые наработки, скорее всего сгенерированные искусственным интеллектом. Команда плохо шла на контакт в Телеграмм-канале, не задавая вопросов и по нескольку дней игнорируя вопросы наставника. До и после окончания эксперимента участники заполнили анкету, содержащую следующие вопросы: 1. Есть ли внутренняя ответственность перед командой? 2. Вызывает ли интерес работа над проектом? 3. Повышает ли чувство собственной значимости решение насущной проблемы? 4. Дает ли возможность профессионального развития работа над проектом? 5. Есть ли понимание ценности своей работы для проекта? 6. Сделан ли вклад в общую работу? 7. Испытываете ли гордость за результат работы? 8. Чувствуете ли повышенную ответственность за результат проекта? 9. Чувствуете ли поддержку команды? и др.

Обе команды выполнили проекты вовремя. Но результатом образовательного проекта является не только полученный продукт, но и формирование субъектности участников в результате командного взаимодействия. После опроса, проведенного в конце эксперимента выяснилось, что в Команде 1 очень низкие показатели у одного из участников, что подтверждает наличие конфликта в группе. Ответы других участников имели разброс от 5 до 10 и не всегда показатели улучшались после эксперимента. В Команде 2 диапазон ответов составлял от 8 до 10, в конце эксперимента оценки в большинстве случаев составляли 10 баллов. Был сделан вывод, что в Команде 1 в результате работы над проектом сформировалась коллективная субъектность. Вывод подкрепляется также наличием конфликта, подтверждающего заинтересованность студентов в результате и недовольство невыполнением поставленных задач одним из участников. Деятельность Команды 2 по результатам исследования была признана фиктивно-демонстративной, в результате такого взаимодействия субъектность не сформировалась.

Исследование с участием фокус-группы из тридцати студентов 4 курса показало, что на эффективность работы на дистанционной он-лайн доске Holst влияет не только коллективная, но и индивидуальная субъектность, так как при выполнении заданий, рассчитанных на одно-два занятия, коллективная субъектность не успевает сформироваться. Часть проектных команд выполняли задания ответственно. Другая же часть с заданием не работала, а использовала доску для игры: размещение фотографий, стикеров, эмодзи и реакций,

часто мешая работающим командам. Для чистоты эксперимента наставник занимал позицию наблюдателя и не вмешивался в работу студентов.

В результате проведенных исследований был сделан вывод, что эффективность цифровой коммуникации в проектной команде определяется не технологическим инструментарием, а характером складывающихся внутри команды связей и отношений, а также, становятся ли цифровые инструменты средством организации работы проектной комнады.

Литература

1. 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.
2. Громыко Ю.В. Метод В.В. Давыдова. М.: Пушкинский институт, 2003. — С. 416.
3. Громыко Ю.В. Мыследеятельность. Курс лекций: в 3 кн. Кн. 1. Введение в теорию мышления и деятельности. М.: Пушкинский институт, 2005. — С. 384.
4. Громыко Ю.В., Просекин М.Ю. Обучающая мыследеятельность нового поколения и базовые педагогические компетенции. Психолого-педагогические исследования, 2022. Том14. № 2. — С. 100–128.
5. Громыко Ю.В. Проектная деятельность и новая «взрослость» подростка. М.: Издательский дом «Тион», 2026. — С. 480.
6. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема». Учебное пособие для учащихся ст. кл. — М., 1998. — С. 376.
7. Агафонова И.В., Григорьев П.А., Логинова Л.Н., Рябчик Т.А. Проектная деятельность как инструмент развития субъектной позиции будущего инженера. В сборнике: Интеллектуальные транспортные системы. Материалы V Международной научно-практической конференции. Москва, 2026. С. 788–791.
8. Агафонова И.В. Мотивация к командной работе в проектной деятельности студентов: оценка и условия формирования. Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов. Сборник материалов XLIX Международной научнопрактической конференции. М.: ООО «Издательство Академическая среда», 2026. — С. 121–127.
9. 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. М.: ООО «Издательство Академическая среда», 2026. — С. 128–132.
10. Глазунова, О.И., Глебова, М.М. (2024). Проблемы диагностики субъектности в проектной группе. Культурно-историческая психология, 20(3), 2024. — С. 99–108. URL: https://doi.org/10.17759/chp.2024200310 (дата обращения 22.09.2026)

11. Рубцов В.В. (2024). Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты): в 2 т. М.: ИД «Городец». URL: https://psychlib.ru/resource/pdf/documents/RSp-2024–1/RSp-575.pdf?yahl=0YHQvtC60YDQsNGC0L7QstGB0LrQuNC5LNC00LjQsNC70L7Qsw__&ysclid=mucgyh0y6f810859857#page=1 (дата обращения 22.09.2026)

ИИ-ассистент как технический объект и участник взаимодействия в представлениях дошкольников

Ломова А.А.
Студент
ФГБОУ ВО МГППУ
г. Москва, Российская Федерация
rinaandr@bk.ru

Введение. В условиях активного внедрения цифровых технологий в повседневную жизнь детей дошкольного возраста особый интерес представляет взаимодействие ребёнка с ИИ-ассистентами. В рамках культурно-исторического подхода Л.С. Выготского развитие ребёнка рассматривается как процесс присвоения культурных средств и форм взаимодействия, опосредованных социальной средой (Выготский, 2005). В условиях цифровизации ИИ-ассистенты включаются в пространство повседневного взаимодействия ребёнка. Они могут рассматриваться в контексте новых форм опосредования деятельности (Рубцова, 2019; Солдатова, 2018). При этом остаётся недостаточно изученным вопрос о том, как дошкольники воспринимают ИИ-ассистента: как в представлениях ребёнка сочетается понимание технической природы ИИ-ассистента с приписыванием ему характеристик социального партнёра. Включение ИИ-ассистента в повседневную жизнь семьи затрагивает социальную ситуацию развития ребёнка и способы опосредования социокультурного опыта.

Целью исследования стало выявление особенностей восприятия ИИ-ассистентов детьми дошкольного возраста. Гипотеза исследования — дети дошкольного возраста, понимая техническую природу ИИ-ассистента, могут приписывать ему характеристики живого и эмоционального существа.

Методология. Исследование проводилось на базе частного детского сада с персонализированной моделью обучения «Хорошкола». В исследовании приняли участие 13 детей в возрасте от 6 до 7 лет (M = 6,8), имеющих опыт взаимодействия с домашним ИИ-ассистентом «Алиса» (Яндекс) более шести месяцев. Основным методом являлось клиническое интервью, включавшее 17 основных вопросов, направленных на изучение различных особенностей восприятия

ребёнком ИИ-ассистента. Категории анализа ответов (эмоциональная, биологическая и поведенческая сферы проявления оживления) были разработаны для целей настоящего пилотажного исследования на основе содержательного анализа интервью. Для каждой категории рассчитывалась доля высказываний с признаками оживления от общего числа ответов на вопросы соответствующего блока. Под признаками оживления в исследовании понималось приписывание ИИ-ассистенту свойств, характерных для живого существа или социального субъекта: эмоций, намерений, физиологических свойств, самостоятельных действий и личностных характеристик. Перед интервью детям предлагалось нарисовать свою колонку без дополнительных указаний относительно содержания рисунка. Для анализа использовались тематический контент-анализ и сопоставление вербальных ответов с результатами рисуночной пробы.

Результаты. В проведённом пилотажном исследовании были выявлены особенности восприятия ИИ-ассистента, сочетающие функциональное отношение к устройству с его социально-личностным восприятием. Доля высказываний, отнесённых к категории оживления, в эмоциональной сфере (50,9%) превышала аналогичную долю в физиологической сфере (20%): в ответах детей эмоциональные характеристики Алисы встречались чаще, чем физиологические. Наиболее высокая доля таких высказываний была выявлена в ответах, касающихся личностных характеристик Алисы (84,6%). Это свидетельствует о том, что дети нередко приписывали ИИ-ассистенту психические и индивидуальные характеристики — эмоции, предпочтения или собственную позицию.

В интервью дети сочетали представление об Алисе как о техническом устройстве с приписыванием ей отдельных характеристик собеседника. Лишь 3 из 13 участников прямо назвали Алису живой, поэтому результаты не позволяют утверждать, что большинство детей воспринимают её как живой объект. При этом в большинстве ответов, отражающих представления о живом/неживом статусе Алисы, встречались признаки оживления, что говорит скорее о неоднозначности таких представлений, чем об однозначном отнесении Алисы к живым объектам.

Признаки оживления в рисуночной пробе были отмечены лишь у одного ребёнка, тогда как в вербальных ответах они встречались значительно чаще. Различие между вербальными ответами и рисунками требует дальнейшего изучения: имеющиеся данные не позволяют установить, связано ли оно с речевым взаимодействием, особенностями заданий или способом анализа ответов.

Характер взаимодействия с ИИ-ассистентом также был связан с особенностями его восприятия. Обращение к Алисе выходило за пределы функциональных запросов и включало просьбы рассказать, поиграть и вступить в диалог. В ответах, связанных с диалогическими и игровыми формами взаимодействия, признаки антропоморфизации встречались чаще, чем при описании функционального использования ассистента.

Все дети в качестве приоритетного источника информации выбрали бы Алису; 9 детей приписывали ей статус эрудита, при этом 3 ребёнка отмечали необходимость дополнительно проверить полученную информацию у родителей. В итоге Алиса в представлениях детей одновременно выступала источником информации и участником взаимодействия.

Заключение. В рамках проведённого пилотажного исследования выявлено сочетание функционального и социально-личностного восприятия ИИ-ассистента. Дети при понимании технической природы устройства в ряде ситуаций наделяли Алису характеристиками личности и рассматривали её как собеседника. При этом выраженность признаков оживления в большей степени проявлялась в сфере общения и приписывания психических характеристик, чем в отношении физической природы устройства. Приписывание ИИ-ассистенту психических и социальных характеристик не совпадало с признанием его живым существом. Дети могли одновременно осознавать техническую природу устройства и взаимодействовать с ним как с собеседником.

Примечательно, что все участники исследования в первую очередь обратились бы за информацией к Алисе, хотя трое впоследствии уточнили бы ответ у родителей, что позволяет поставить вопрос о месте ИИ-ассистента в системе значимых отношений ребёнка дошкольного возраста. Открытым остаётся и вопрос о том, как восприятие ИИ-ассистента связано с характером взаимодействия ребёнка с ним. В культурно-исторической традиции общение рассматривается как важное условие развития ребёнка: коммуникативные задачи создают необходимость овладения новыми умственными действиями и способствуют развитию (Лисина, 1997; Смирнова, 2009). В условиях цифровизации возникает вопрос о том, какое место занимает ИИ-ассистент в пространстве взаимодействия ребёнка и связано ли восприятие его как технического объекта или как собеседника с особенностями такого взаимодействия.

Полученные результаты позволяют рассматривать взаимодействие дошкольника с ИИ-ассистентом в контексте трансформации современной социальной ситуации развития. ИИ-ассистент включается в систему взаимодействия ребёнка наряду со взрослыми и другими культурными средствами, однако характер его места в этой системе, вероятно, связан с семейными практиками использования цифровых технологий. Поэтому дальнейшего исследования требует роль взрослого в формировании способов обращения ребёнка к ИИ-ассистенту и интерпретации его ответов.

Литература

1. Выготский Л.С. (2005). *Психология развития человека*. М.: Смысл; Эксмо.
2. Лисина М.И. (1997). *Общение, личность и психика ребёнка*. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК.
3. Рубцова О.В. (2019). Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая). *Культурно-историческая психология, 15*(3), 117–124.

4. Смирнова Е.О. (2009). Концепция генезиса общения М.И. Лисиной. *Теоретическая и экспериментальная психология, 2*(2), 35–40.
5. Солдатова Г.У. (2018). Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире. *Социальная психология и общество, 9*(3), 71–80.

Исследование стратегий взаимодействия с искусственным интеллектом на этапе подготовки специалиста

Сорокоумова Е.А.
профессор, доктор наук
МГПУ, Москва, Россия
Кочнева А.Ю.
консультант
Евразийская экономическая комиссия, Москва, Россия
Соискатель ученой степени кандидата психологических наук
МГПУ, Москва, Россия
anastetion@mgail.com

Внедрение систем искусственного интеллекта (далее — ИИ) в профессиональную деятельность ставит перед подготовкой кадров задачу, не сводимую к обучению работе с новым техническим средством. Согласно культурно-исторической традиции, знак представляет собой внешне данное психологическое орудие, лишь впоследствии становящееся внутренним [1]. Классические орудия труда расширяют исполнительную часть действия, оставляя ориентировку за субъектом [2]. Специфика ИИ состоит в том, что ему передается именно такая ориентировочная часть действия, то есть содержание, которое П.Я. Гальперин обозначил как ориентировочную основу действия [3], а ее результат предъявляется субъекту в готовом виде. В отличие от алгоритмических предписаний и справочных материалов, ориентировочная основа при этом формируется заново для каждой задачи недетерминированным образом, а способ ее получения субъекту недоступен. Вследствие этого предъявляемая ориентировочная основа не переходит во внутренний план и не становится собственным средством субъекта: механизм, посредством которого культурное средство становится психологической функцией, оказывается нарушенным.

В разработанной нами ранее психологической модели деятельности лидера переговорного процесса в условиях использования ИИ выделены пять специфических функций субъекта: стратега, интерпретатора, контролера, эмоционального интегратора и нравственного арбитра [4]. Основанием их выделения служит то, что удержание субъектом за собой той части ориентировочной

основы, которую образует каждая функция, определяет, остается ли он автором итогового решения, в условиях, когда автор использует ИИ.

Эмпирическая проверка значимости этих функций была проведена в деловой игре, моделирующей переговорный процесс [4]. В исследовании приняли участие 60 студентов старших курсов технического вуза (20 команд по 3 человека; в каждой команде один участник был назначен лидером переговорного процесса). Команды были разделены на экспериментальную и контрольную группы по 10 команд; переговоры проводились попарно между командами разных групп (10 переговорных сессий). Обе группы получили одинаковую инструкцию по условиям переговоров и равный доступ к ИИ; лидеры экспериментальной группы дополнительно получили таблицу-памятку с пятью вопросами для рефлексии (по одному на каждую из пяти функций), тогда как лидеры контрольной группы могли полагаться на рекомендации ИИ в любой степени по собственному усмотрению, без специальной инструкции о критической оценке.

В результате были получены статистически значимые различия по всем пяти частным критериям эффективности переговоров и по интегральному показателю: экономический результат (+21%); качество отношений (+55%); инновационность и ценность решений (+24%); эффективность процесса (+22%); командная динамика (+39%); интегральный показатель (+31%) [4]. Дополнительно отмечено, что лидеры экспериментальной группы тратили на 35% меньше времени на принятие решений [4].

Полнота реализации пяти функций образует содержание стратегии взаимодействия с ИИ, выражением которой служат частота обращения к ИИ и критичность оценки его выводов. На этом основании выделены три стратегии: игнорирующая, пассивно-доверительная и активно-аналитическая [5].

Проверка связи стратегии взаимодействия с ИИ с профессиональным опытом была проведена на отдельной выборке из 108 лидеров переговорного процесса, регулярно использующих ИИ в профессиональной деятельности [6]. Было установлено, что личностные характеристики (интернальный локус контроля и толерантность к неопределенности) не являются значимыми предикторами выбора стратегии, что также согласуется с более широким кругом исследований, не обнаруживающих устойчивой связи личностных черт с особенностями взаимодействия человека с ИИ [7, 8]. Значимую связь со стратегией обнаружил возраст, рассматриваемый как косвенный индикатор накопленного профессионального опыта: пассивно-доверительная стратегия полностью отсутствует у специалистов от 30 лет и старше. При этом связь носит не монотонный, а поляризованный характер: среди специалистов 30+ 56,2% демонстрируют игнорирующую стратегию (не используют ИИ) и лишь 43,8% — активно-аналитическую; иными словами, профессиональный опыт устраняет слепое доверие к ИИ, но не гарантирует перехода к его критическому использованию, часть специалистов вместо этого отказывается от работы

с ИИ [6]. Это может говорить о том, что определяющей в выборе стратегии взаимодействия с ИИ, по-видимому, выступает группа условий, складывающаяся в профессиональном опыте.

То есть на начальном этапе профессионализации, к которому обследованная группа лишь приближается, пассивно-доверительная стратегия взаимодействия с ИИ представляет собой не индивидуальную особенность, а закономерное состояние: механизмы, обеспечивающие критическую оценку алгоритмических выводов, к этому моменту еще не сложились.

Для проверки этого тезиса нами в рамках лекции для студентов 2 курса технического вуза (N = 35), не имеющих профессионального стажа, было рассказано о содержании пяти функций, на основе которых строится активно-аналитическая стратегия взаимодействия с ИИ. Далее им предлагалось выполнить следующее задание. Все студенты получили доклад Всемирного экономического форума, описывающий четыре возможных сценария развития рынка труда в условиях внедрения ИИ к 2030 году. Студентам предлагалось ознакомиться с докладом и написать эссе с использованием ИИ на тему «Моя профессия в условиях развития рынка труда по каждому из сценариев». После озвучивания задания студентам еще раз предлагалось обратиться к пяти описанным функциям и формулировать эссе с учетом этого знания.

В результате только одно эссе содержало критическую оценку предложенного ИИ мнения с опорой на выделенные функции. В 29 работах результат ИИ был воспроизведен без редактирования, включая обращение к читателю во втором лице; 5 работ оказались текстуально идентичными, что представляет собой форму, в профессиональной среде не наблюдаемую, поскольку там передача задачи другому лицу не остается без последствий.

Данное исследование носит предварительный характер, поскольку получено на одной группе без контрольного условия. Задание было сформулировано устно; в его рамках студентам не предлагалась внешняя структурированная инструкция. Последнее обстоятельство существенно: в описанном выше эксперименте с деловой игрой [4] обе группы располагали равным доступом к ИИ, но только экспериментальная группа получила внешнее структурированное средство (таблицу-памятку с пятью вопросами для рефлексии, по одному на каждую из пяти функций), и именно эта группа продемонстрировала значимо более высокие результаты по всем шести показателям, что было описано выше. То есть различие было обеспечено не сообщением о функциях, а внешним средством, удерживающим их реализацию в ходе деятельности; это же подтверждает и наше предварительное наблюдение на выборке из 35 студентов, получивших только устное информирование без внешней опоры.

Отсюда следует вывод для подготовки специалистов: поскольку внутренний критерий оценки алгоритмических выводов складывается в профессиональном опыте и не возникает вследствие информирования о нем, на этапе подготовки

его функцию должно выполнять внешнее средство. Ранее выделенные пять функций — это не методологическая опора, а психологическое орудие в точном смысле: то, что впоследствии должно стать внутренним средством субъекта, первоначально существует во внешней форме. Соответственно, разработанная программа освоения пяти функций, необходимых для реализации активно-аналитической стратегии взаимодействия с ИИ, предполагает постепенное сворачивание внешней опоры (от таблицы-памятки с явным перечнем вопросов к самостоятельному удержанию функций без внешней подсказки), а показателем результативности выступает сохранение полноты реализации функций после ее снятия. Проверка того, происходит ли при этом переход внешнего средства во внутренний план, составляет задачу дальнейшего исследования.

На основе изложенного нами разработана программа поэтапного формирования активно-аналитической стратегии взаимодействия с ИИ; ее апробация запланирована в рамках дальнейшего исследования.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1983). *История развития высших психических функций* // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика.
2. Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность.* М.: Политиздат.
3. Гальперин, П.Я. (1976). *Введение в психологию*. М.: Изд-во Моск. ун-та.
4. Сорокоумова, Е.А., Кочнева, А.Ю., Чердымова, Е.И. (2026). *Функции лидера в переговорном процессе в условиях использования технологии искусственного интеллекта.* Социальная психология и общество, 17(2), 164–181. https://doi.org/10.17759/sps.2026170210
5. Сорокоумова, Е.А., Кочнева, А.Ю. (2026). *Модель деятельности лидера переговорного процесса в эргатической системе «Человек — Искусственный интеллект — Человек»*. Человеческий капитал, https://doi.org/10.25629/HC.2026.06.08
6. Кочнева, А.Ю. (2026). *Стратегии использования искусственного интеллекта лидером переговорного процесса: роль личностных характеристик и профессионального опыта.* Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования, 3(79), 143–152.
7. Sindermann, C., Sha, P., Zhou, M., Wernicke, J., Schmitt, H.S., Li, M., Sariyska, R., Stavrou, M., Becker, B., Montag, C. (2021). *Assessing the attitude towards artificial intelligence: introduction of the attitudes towards artificial intelligence scale (ATAIS*). KI — Künstliche Intelligenz, 35, 109–118. https://doi.org/10.1007/s13218-020-00689-0
8. Schepman, A., Rodway, P. (2020). *Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale.* Computers in Human Behavior Reports, 1, Article 100014. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014

Рефлексивная модель педагогического наставничества в цифровой образовательной среде: культурно-историческое основание

Уймин А.Г.
Старший преподаватель кафедры безопасности информационных технологий
Губкинский университет, Москва, Россия

Наследие Л.С. Выготского приобретает особую актуальность в условиях цифровой трансформации профессионального образования: понятия зоны ближайшего развития, знакового опосредования и культурного орудия оказываются не историческими артефактами, а живыми инструментами анализа тех процессов, которые разворачиваются сегодня в цифровых образовательных средах [5]. Когда студент технического колледжа работает в виртуальной производственной среде, а его действия фиксируются в цифровом следе, — перед нами не что иное, как материализованная ориентировочная основа действия, предсказанная культурно-исторической теорией задолго до появления самих цифровых технологий. Именно это теоретическое совпадение определяет исследовательскую проблему настоящей работы.

Традиционная («директивная») модель наставничества при подготовке специалистов по специальности 09.02.06 «Сетевое и системное администрирование» строится по схеме «наставник показал — обучающийся воспроизвёл». Такая схема обеспечивает лишь репродуктивный уровень освоения профессиональных компетенций [6]; переход к продуктивному и профессиональному уровням остаётся методически не обеспеченным. Между тем ФГОС СПО 09.02.06 (приказ Минпросвещения от 10.07.2023 № 519) и профессиональный стандарт 06.026 «Системный администратор информационно-коммуникационных систем» требуют от выпускника способности действовать в нестандартных и аварийных ситуациях — то есть именно того, что в терминах Выготского составляет содержание зоны ближайшего развития.

Теоретическую рамку исследования образуют три взаимосвязанных концепции. Первая — зона ближайшего развития (ЗБР) Л.С. Выготского [1], переосмысленная применительно к профессиональному становлению студента СПО: ЗБР трактуется не как разрыв между актуальным и потенциальным уровнями знаний, а как пространство совместного решения профессиональных задач, в котором наставник выступает носителем культурного опыта профессии. Вторая — теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [2] в сочетании с деятельностным подходом А.Н. Леонтьева [3]: ориентировочная основа действия рассматривается как структурный элемент, подлежащий материализации в цифровой среде. Третья — теория контекстного обучения А.А. Вербицкого [4]: понятие квазипрофессиональной

деятельности обосновывает правомерность использования виртуальных производственных сред как полноценного педагогического средства.

Ключевым конструктом предлагаемой модели является цифровой двойник производственной среды, трактуемый как «культурное орудие» в смысле Выготского — знаково-инструментальный посредник между учебной и профессиональной деятельностью [8]. Цифровой след действий студента в такой среде выступает материализованной формой ориентировочной основы действия, доступной для совместного анализа наставника и обучающегося. Примечательно, что даже кинематика движений координатного устройства ввода информации несёт диагностически значимую информацию о психическом состоянии пользователя: динамика траектории курсора отражает уровень когнитивной нагрузки и эмоционального напряжения в процессе выполнения учебно-профессиональных задач [9, 10]. Это открывает возможность неинвазивной диагностики актуального состояния обучающегося непосредственно в ходе работы в цифровой среде — без прерывания деятельности и без субъективных самоотчётов. Таким образом, цифровой след выступает одновременно и педагогическим артефактом для рефлексии, и психодиагностическим инструментом, что принципиально расширяет возможности наставника по управлению зоной ближайшего развития студента.

Рефлексивная модель педагогического наставничества включает четыре конституирующих признака: (1) совместная постановка диагностической гипотезы об инциденте — вместо демонстрации готового алгоритма; (2) материализация ориентировочной основы через автоматизированную фиксацию цифрового следа; (3) педагогически организованная рефлексия в формате Post-Incident Review; (4) сопоставление собственной траектории действий студента с эталонной. Модель предполагает двунаправленное наставничество: академический наставник обеспечивает теоретическое осмысление, индустриальный наставник от предприятия-партнёра — профессиональный контекст.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2022/23–2025/26 учебных годах (квазиэксперимент, $n = 249$, 20 регионов Российской Федерации). В качестве диагностического инструмента использовались результаты чемпионата «Профессионалы» по компетенции 09.02.06; сопряжение учебных результатов с независимой оценкой квалификаций обеспечивало валидность диагностики [7]. Статистическая обработка данных (критерий Манна — Уитни: $U = 152$, $z = –2{,}058$, $p = 0{,}040$) подтвердила значимость внутригрупповой динамики в экспериментальной группе; максимальный результат на финальном этапе составил 93,1%. Полученные данные свидетельствуют о том, что рефлексивная модель, опирающаяся на культурно-историческую теорию, обеспечивает более высокий уровень сформированности профессиональных компетенций по сравнению с директивной моделью наставничества.

Таким образом, культурно-историческая теория Л.С. Выготского не только сохраняет объяснительный потенциал в цифровую эпоху, но и приобретает новые операциональные возможности: цифровые технологии впервые позволяют буквально «увидеть» зону ближайшего развития студента через объективированный цифровой след его профессиональных действий, включая психодиагностически значимые паттерны взаимодействия с интерфейсом [9, 10].

Литература

1. Выготский Л.С. (1984). Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология. Педагогика.
2. Гальперин, П.Я. (1998). Психология как объективная наука / под ред. А.И. Подольского. Институт практической психологии; НПО «МОДЭК».
3. Леонтьев, А.Н. (2005). Деятельность. Сознание. Личность. Смысл; Академия.
4. Вербицкий, А.А. (2017). Теория и технологии контекстного обучения. МПГУ.
5. Слободчиков В.И. (1997). Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. Новые ценности образования, 7, 177–184.
6. Зимняя И.А. (2004). Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
7. Федоров В.А., Третьякова Н.В., & Тюрина Г.А. (2022). Сопряжение процедур государственной итоговой аттестации и независимой оценки квалификаций в СПО. Профессиональное образование и рынок труда, 50(3), 35–54. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.007
8. Федулова К.А., & Гузанов Б.Н. (2022). Педагогическая технология формирования способности к профессиональной коммуникации выпускников профессионально-педагогического вуза. Профессиональное образование и рынок труда, 50(3), 55–69. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.008
9. Уймин А.Г. (2024). Анализ динамики движений координатного устройства ввода информации как способ определения психического состояния пользователя. Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология, 2(67), 104–114.
10. Уймин А.Г. (2025). Методы машинного обучения при определении психического состояния на основе данных координатного устройства ввода информации. Психология и психотехника, 3, 207–223. https://doi.org/10.7256/2454-0722.2025.3.75214

Феномен антропоморфизации в контексте повседневного использования LLM

Филатова А.Ф., Зиновьева Е.В., Кузнецова Е.А., Платонова Я.С.
кафедра психологии личности
Санкт Петербургский государственный университет
as.filatova@yandex.ru

Стремительное развитие современной цифровой среды расширяет пространство для формирования новых видов познавательной активности и возникновения особых форм парасоциальных отношений. Активное включение в повседневную жизнь человека больших языковых моделей (large language models, LLM) и сервисов искусственного интеллекта (ИИ) позволяет рассматривать их (с опорой на идеи Л.С. Выготского) в качестве нового психологического орудия, нового средства трансформации высших психических функций. Кроме того, ИИ всё чаще выполняет роль коммуникативного агента, значимого Другого, проводника, диалог с которым локализуется в зоне ближайшего развития пользователя. В результате ИИ начинает восприниматься не только как технический инструмент, но также как возможный собеседник, помощник, советчик или партнер по совместному решению задач.

С точки зрения культурно-исторического подхода в качестве основы взаимодействия пользователя с новыми технологиями можно рассмотреть феномен антропоморфизма — склонность человека приписывать собственные качества неживым объектам и явлениям. Будучи универсальным феноменом познания, антропоморфизм является доминирующим принципом, как восприятия, так и конструирования систем ИИ. Врожденная склонность человека к антропоморфизации объектов, особенно ярко проявляется в отношении ИИ: во многом это подкрепляется алгоритмами моделей, настроенных на использование «человеческого» языка. Появляются данные о том, что современное поколение языковых моделей способно превосходить людей в убедительности и эмпатичности текста, в достоверном подражании человеческой беседе (Peter, Riemer, West, 2025).

Целью данного исследования является изучение феномена антропоморфизации искусственного интеллекта и его возможных личностных и ситуационных предикторов. В качестве предикторов рассматривались: частота, цели и контекст использования ИИ; воспринимаемые характеристики интерфейса ИИ; социально-демографические характеристики пользователя, его личностные черты и актуальное эмоциональное состояние.

Зарубежные исследователи (Xu et al., 2026) предлагают различать пять измерений антропоморфизма ИИ: 1) человекоподобный внешний вид системы, 2) когнитивный интеллект как способность ИИ имитировать человеческие способы принятия решений и человеческую логику, 3) социальный интеллект,

4) моральное сознание и поведение и 5) способность ошибаться (подверженность когнитивным и этическим ошибкам). Социальный интеллект, приписываемый ИИ, включает в себя три аспекта: 1) эмоциональный компонент охватывает способность ИИ симулировать, распознавать и реагировать на человеческие эмоции; 2) личностный компонент отражает способность ИИ демонстрировать последовательные черты, напоминающие человеческую личность; 3) собственно социальный компонент описывает способность ИИ участвовать в человекоподобных социальных взаимодействиях.

Согласно выдвинутой **гипотезе**, высший уровень антропоморфизации ИИ предполагает восприятие ИИ пользователем в качестве квазисубъекта отношений и наделение его такими специфическими характеристиками, как: а) воспринимаемая идентичность — ощущение, что у ИИ есть устойчивый характер, стиль, история и отличия от ИИ у других; б) воспринимаемая самодетерминация — приписывание ИИ автономии, собственных намерений, позиции, ценностей и способности совершать выбор; в) воспринимаемая эмпатия — ощущение понимания и поддержки со стороны ИИ, а также эмоциональная привязанность пользователя к системе.

В качестве **метода** исследования использовалась первичная версия авторского опросника антропоморфизации, основанная на изложенной выше теоретической модели. Также опросная форма включала социально-демографическую анкету (пол, возраст, место проживания, уровень образования, профессия); авторскую анкету о частоте и особенностях использования ИИ; и бланки психодиагностических методик: опросника «Виды самодетерминации личности» (Костромина С.Н. и др., 2024); опросника «Большая пятерка» BFI-2 (в версии C. Soto, O. John, 2017, в адаптации С. Щебетенко и др., 2022); Шкалы депрессии, тревоги и стресса, DASS-21 (S. Lovibond, P. Lovibond, 1995, в адаптации А. Золотаревой, 2021). Исследование реализовано в формате онлайн-опроса с помощью сервисов anketolog.ru и forms.yandex.ru.

Выборка исследования составила 150 российских интернет-пользователей, из которых 103 женщины (68,7%) и 47 мужчин (31,3%), средний возраст — 25 лет (M=25,4±11,9). Респонденты являются жителями разных городов РФ: Москвы (21,6%), Санкт-Петербурга (7,4%), Тулы, Краснодара, Иркутска и других региональных центров. Большинство участников исследования (65,3%) имеют высшее образование, 26,7% — среднее профессиональное образование. Выборка является репрезентативной с точки зрения распределения по полу, профессии, региону проживания. Согласно полученным данным, среди используемых нейросетевых моделей наиболее популярными у российских пользователей оказались ChatGPT (используется 74,7% респондентами), DeepSeek (38%) и Gemini (27,3%).

По **результатам** исследования более 2/3 респондентов используют ИИ ежедневно или несколько раз в неделю. Анализ целей использования ИИ

в повседневной жизни показал, что исследовательский мотив является ведущим: 77,3% респондентов регулярно тестируют возможности и ограничения ИИ-ботов из личного интереса. При этом можно также отметить выраженность утилитарной мотивации: пользователи часто применяют ИИ для решения рабочих и учебных задач (написание текстов, поиск информации, обработка данных) (44%), и в практике языка или перевода текстов (36,8%).

Особый интерес представляет отношение пользователей к ИИ как к агенту коммуникации. Респонденты выборки используют нейросети с целью тренировки навыков общения (умения вести диалог, формулировать мысли) (24,7%), а также с целью моделирования диалога с реально существующим человеком (например, с начальником, коллегой, преподавателем) (27,3%). Один респондент сообщил о том, что обращается к ИИ за получением психологической помощи.

Также участники исследования оценили, какие характеристики интерфейса ИИ-систем наиболее важны для формирования их отношения к сервису. Результаты показывают, что человеческие черты в интерфейсе ИИ имеют большее значение (58%), чем традиционные визуальные элементы (шрифты, цвета или кнопки) (37,3%). К человеческим чертам интерфейса относится в данном случае «живой» и «человеческий» стиль ведения диалога, имитация эмоций, употребление слов вежливости, использование подходящих «эмодзи» или «смайликов». Возможность выбора имени, голоса или аватара оказалась значимой опцией для 34% респондентов: это может говорить о том, что пользователи стремлении ятся не просто потреблять контент, но и индивидуализировать своего цифрового собеседника (Brandtzaeg et al., 2022).

Анализ данных, полученных с помощью первичной версии опросника, позволил заключить, что для респондентов выборки характерен средний уровень выраженности антропоморфизации ИИ (M=74,3; SD=24,2). Показатель повышается с увеличением частоты использования ИИ в течение последнего месяца (H-критерий Краскела-Уоллиса = 16,07, $p<0,001$; ранг. $\eta^2 = 0,083$)

Уровень антропоморфизации ИИ не был статистически связан с полом, возрастом (ρ Спирмена; $p>0,05$) и уровнем образования (критерий Краскела — Уоллиса, $p>0,05$) респондентов. Такие личностные особенности, как экстраверсия, нейротизм, открытость опыту и др. черты «Большой пятёрки», тоже не влияют на склонность «очеловечивать» нейросетевую модель. Аналогично не выявлены связи с уровнем стресса и выраженностью депрессии.

К значимым предикторам склонности к антропоморфизации ИИ, по результатам регрессионного анализа ($R^2=0,468$), относятся:

1) субъективная значимость для пользователя человекоподобных коммуникативных характеристик ИИ ($\beta=0,396$, $p<0,001$);
2) выраженность у респондента спонтанной самодетерминации личности ($\beta=0,359$, $p<0,001$) — склонности совершать свободные и спонтанные действия, проявлять инициативность, адаптивность и стремление к новизне;

3) частота использования ИИ в течение последнего месяца (β=0,217, $p<0,01$);
4) степень выраженности тревоги у респондента (β=0,184, $p<0,05$);
5) склонность к использованию ИИ из личного интереса с целью протестировать возможности и ограничения системы (β=0,167; $p<0,05$).

Таким образом, на процесс антропоморфизации ИИ влияют качественные характеристики взаимодействия (внимание пользователя к очеловеченному интерфейсу, его внутренняя мотивация, интерес, спонтанность и актуальное эмоциональное состояние пользователя) наряду с таким количественным параметром, как частота использования системы. Отметим, что выявленные взаимосвязи не являются причинно-следственными, поэтому могут иметь место и обратные эффекты: склонность к антропоморфизации может определять бóльшую частоту использования LLM или более пристальное внимание пользователя к человеческим чертам в их интерфейсе. Тем не менее, именно психологические характеристики пользователя — склонность к самодетерминации как устойчивая черта личности и актуальная ситуативная тревога — могут рассматриваться в качестве предикторов антропоморфизации ИИ. «Очеловечивание» цифрового агента, по всей видимости, обусловлено исследовательским интересом к новой технологии в сочетании с чувством неопределенности и беспокойства. Последнее также может быть связано с контекстом обращения и содержанием запроса к ИИ. В целом можно предположить, что антропоморфизация ИИ является центральным механизмом формирования положительного пользовательского опыта.

К ограничениям исследования можно отнести небольшой объём выборки (N = 150), ошибки отбора и самоотбора, обусловленные сбором данных онлайн (в опросе участвовали активные пользователи цифровой среды), а также кросс-секционный дизайн, не позволяющий оценить динамику антропоморфизации ИИ как развёрнутого во времени процесса. Уточнение характера выявленных связей, равно как и работа по дальнейшей валидизации авторского опросника, будут реализованы в последующих исследованиях.

Перспективой работы в данном направлении является изучение иных личностных и ситуационных предикторов антропоморфизации ИИ, а также для разработка научно обоснованных рекомендаций по этике проектирования человеко-ориентированных ИИ-систем.

Литература

1. Brandtzaeg P.B., Skjuve, M., & Følstad, A. (2022). My AI friend: How users of a social chatbot understand their human–AI friendship. *Human Communication Research*, 48(3), 404–429. https://doi.org/10.1093/hcr/hqac008
2. Peter, S., Riemer, K., & West J.D. (2025). The benefits and dangers of anthropomorphic conversational agents. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 122(22), e2415898122. https://doi.org/10.1073/pnas.2415898122

3. Xu, Y., Chi C.G., Gursoy, D., & Cai, R. (2026). Rethinking AI anthropomorphism: A holistic conceptualization and scale across AI systems and service contexts. *Technology in Society*, 85, 103189. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2025.103189

Психолого-педагогические условия развития мышления студентов в цифровом формате групповой работы

Хакунова Ф.П.
доктор педагогических наук, профессор
декан факультета педагогики и психологии

Шавернева Ю.Ю.
кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогической психологии
факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
Майкоп, Россия

Проблема развития высших психических функций в условиях цифровой образовательной среды приобретает особую актуальность в контексте подготовки специалистов психолого-педагогического профиля. Мышление как одна из центральных высших психических функций, согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, формируется и развивается в процессе деятельности и общения, опосредствуется знаковыми системами и претерпевает качественные изменения под влиянием социокультурных условий. Цифровизация образовательного пространства создает принципиально новые условия для когнитивного развития: с одной стороны, расширяет доступ к информации и предоставляет инструменты для совместной интеллектуальной работы, с другой стороны, формирует риски поверхностной обработки информации, снижения глубины аналитического рассуждения и фрагментации когнитивных процессов. В этих условиях вопрос о том, каким образом цифровой формат групповой работы влияет на развитие различных видов мышления и какие психолого-педагогические условия необходимы для его продуктивного использования, становится особенно значимым.

Наше исследование проводилось на базе факультета педагогики и психологии и Молодежной мастерской психологического консультирования Адыгейского государственного университета. Выборку составили 60 студентов психолого-педагогического профиля, которые были распределены на две группы по 30 человек. Экспериментальная группа включала 30 студентов, выполнявших проектную работу в цифровом формате с одновременным прохождением комплексной психолого-педагогической тренинговой программы

развития мышления. Контрольная группа также включала 30 студентов, выполнявших аналогичную проектную работу в цифровом формате, но без участия в тренинговой программе. Обе группы были уравнены по исходным показателям на констатирующем этапе, что подтверждало сопоставимость выборок до начала формирующего этапа.

Для диагностики использовались четыре психодиагностические методики, каждая из которых направлена на оценку определенного вида мышления. Для оценки вербально-логического мышления применялся тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра в русскоязычной адаптации А.А. Акимова и Е.Н. Горбачевой. Для оценки абстрактного мышления использовались прогрессивные матрицы Равена. Для оценки ассоциативного мышления применялся тест на отдаленные ассоциации С. Медника. Для оценки критического мышления использовался тест Уотсона-Глейзера.

Комплексный анализ данных констатирующего этапа выявил, что исходные показатели обеих групп находились на уровне несколько ниже среднего, что соответствует ожидаемому распределению. По тесту структуры интеллекта Р. Амтхауэра в экспериментальной группе низкий уровень вербально-логического мышления был выявлен у 36% участников, средний уровень у 50%, высокий уровень у 14%. В контрольной группе распределение составило 36% низкого уровня, 47% среднего и 17% высокого. По методике прогрессивных матриц Равена в экспериментальной группе низкий уровень абстрактного мышления составил 36%, средний 44%, высокий 20%. В контрольной группе низкий уровень был отмечен у 40% участников, средний у 43%, высокий у 17%. По тесту отдаленных ассоциаций Медника в экспериментальной группе низкий уровень ассоциативного мышления выявлен у 40% участников, средний у 44%, высокий у 16%. В контрольной группе низкий уровень составил 34%, средний 50%, высокий 16%. По тесту критического мышления Уотсона-Глейзера в экспериментальной группе низкий уровень зафиксирован у 40% участников, средний у 40%, высокий у 20%. В контрольной группе низкий уровень составил 36%, средний 44%, высокий 20%. Полученные данные свидетельствуют о том, что обе группы на констатирующем этапе демонстрируют сопоставимый уровень развития всех видов мышления с преобладанием низких и средних показателей, что подтверждает необходимость целенаправленного развития когнитивных функций.

На основе результатов констатирующего этапа была разработана и реализована комплексная психолого-педагогическая тренинговая программа «Мышление как ресурс профессионального развития», направленная на системное развитие четырех видов мышления в условиях цифрового формата групповой работы. Программа включала четыре тематических модуля, каждый из которых соответствовал определенному виду мышления. Первый модуль был направлен на развитие вербально-логического мышления. Второй

модуль — на развитие абстрактного мышления. Третий модуль — на развитие ассоциативного мышления. Четвертый модуль был направлен на развитие критического мышления. Методический арсенал программы сочетал индивидуальные когнитивные задания, парные упражнения, групповые дискуссии и задания, выполняемые в цифровой среде. Особое внимание уделялось интеграции тренинговых заданий с проектной деятельностью студентов в цифровом формате, что обеспечивало перенос развиваемых когнитивных навыков в контекст реальной совместной работы. Контрольная группа в период формирующего этапа выполняла аналогичную проектную работу в цифровом формате, однако не получала тренинговых заданий и целенаправленного сопровождения. Формирующий этап продолжался в течение двух месяцев, что обеспечило достаточную интенсивность воздействия для фиксации изменений.

Контрольный этап исследования продемонстрировал выраженную положительную динамику по всем четырем методикам в экспериментальной группе. По тесту структуры интеллекта Р. Амтхауэра доля участников с высоким уровнем вербально-логического мышления увеличилась с 14% до 26%, при этом доля участников с низким уровнем снизилась с 36% до 16%, а доля участников со средним уровнем увеличилась с 50% до 58%. По методике прогрессивных матриц Равена доля участников с высоким уровнем абстрактного мышления возросла с 20% до 26%, доля с низким уровнем снизилась с 36% до 26%, доля со средним уровнем увеличилась с 44% до 48%. По тесту отдаленных ассоциаций Медника доля участников с высоким уровнем ассоциативного мышления увеличилась с 16% до 26%, доля с низким уровнем снизилась с 40% до 30%, доля со средним уровнем сохранилась на значении в 44%. По тесту критического мышления Уотсона-Глейзера доля участников с высоким уровнем возросла с 20% до 30%, доля с низким уровнем снизилась с 40% до 26%, доля со средним уровнем увеличилась с 40% до 44%.

В контрольной группе, выполнявшей проектную работу в цифровом формате без тренинговой программы, результаты контрольного этапа были следующими. По тесту структуры интеллекта Р. Амтхауэра показатели вербально-логического мышления остались практически без изменений: доля участников с низким уровнем составила 36%, со средним 47%, с высоким 17%, что соответствует показателям констатирующего этапа. По методике прогрессивных матриц Равена показатели абстрактного мышления также продемонстрировали стагнацию: доля участников с низким уровнем составила 40%, со средним 43%, с высоким 17%, полностью повторяя распределение констатирующего этапа. По тесту отдаленных ассоциаций Медника выявлено минимальное снижение: доля участников с высоким уровнем ассоциативного мышления уменьшилась с 16% до 14%, доля с низким уровнем увеличилась с 34% до 36%, доля со средним уровнем осталась неизменной и составила 50%. По тесту критического мышления Уотсона-Глейзера также зафиксировано минимальное

снижение: доля участников с высоким уровнем уменьшилась с 20% до 16%, доля с низким уровнем увеличилась с 36% до 40%, доля со средним уровнем осталась неизменной и составила 44%.

Полученные результаты позволяют сделать ряд следующих выводов. Во-первых, цифровой формат групповой проектной работы сам по себе не обеспечивает развития мышления как высшей психической функции. В контрольной группе, работавшей в цифровом формате без целенаправленного психолого-педагогического сопровождения, по двум методикам выявлена стагнация, а по двум методикам выявлено минимальное снижение показателей. Это свидетельствует о том, что цифровая среда без структурированных когнитивных заданий не создает условий для развития мышления и может способствовать формированию поверхностных стратегий обработки информации. Во-вторых, включение комплексной психолого-педагогической тренинговой программы в цифровой формат групповой работы обеспечивает выраженную положительную динамику по всем видам мышления. В экспериментальной группе зафиксирован рост доли участников с высоким уровнем по всем четырем методикам, что подтверждает эффективность целенаправленного психолого-педагогического сопровождения. В-третьих, ассоциативное и критическое мышление оказались наиболее уязвимыми к отсутствию структурированного когнитивного сопровождения в цифровой среде, что проявилось в минимальном снижении показателей контрольной группы по соответствующим психодиагностическим методикам. Это может быть связано с тем, что ассоциативная гибкость и критическая оценка информации требуют специальных условий для тренировки, которые не формируются спонтанно в процессе цифровой проектной работы.

Реализованная психолого-педагогическая программа доказала свою эффективность как инструмент комплексного развития вербально-логического, абстрактного, ассоциативного и критического мышления в условиях цифрового формата групповой работы. Полученные данные подтверждают предположение о том, что цифровая образовательная среда является пространством, требующим целенаправленного психолого-педагогического проектирования.

Литература

1. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. [и др.]. (2022). Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий. М.: РосНОУ.
2. Баранников А.В. (2020). Цифровая педагогика: организационно-деятельностные аспекты взаимодействия учителя и учащихся в цифровой действительности. Интерактивное образование, № 3–4, С. 11–26. (Опечатка «26.5» в исходнике исправлена на «26»).
3. Выготский Л.С. (1983). Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика.

4. Прилепских О.С., Айсувакова Т.П., Сорокопуд Ю.В. (2020). Возможности цифровой образовательной среды в развитии личностного потенциала студентов. Проблемы современного педагогического образования, № 69–1, С. 353–356.
5. Неборский Е.В., Богуславский М.В., Ладыжец Н.С., Наумова Т.А. (2020). Цифровое образование: переход университетов в онлайн в условиях пандемии COVID-19. Общество: социология, психология, педагогика, № 12, С. 200–205.

Artificial Intelligence as a Cultural Tool and the "Other" of Learning Activity

Yang Miao
2nd-year postgraduate student
RUDN, Moscow, Russia
1042254084@rudn.ru

From 2022 to 2026, generative dialogue-based architectures integrated into the routine of higher education: undergraduates utilize them for information retrieval, manuscript writing and editing, and academic preparation. Academic regulations and the pedagogical community are divided into outright bans and full support. Cultural-historical psychology offers a third way of thinking: it does not make value judgments but studies how the structure of the learning process changes when a chatbot is added.

Vygotsk's first idea is that all higher-level thinking processes are mediated by a system of signs in the environment, and tools are used to transfer cultural knowledge and change the way we do things (Vygotsky, 1983). every cultural function of behaviour first appears as an external, interpsychic manifestation in collaborative cultural engagement, and then is internalised, "grows in", and becomes a personal instrument of self-regulation (Vygotsky, 1983). Speech has two functions in this context: it serves as a means to communicate with others verbally, and at the same time, it is a way to organise one's own thoughts (Vygotsky, 1982).

Generative AI is now positioned in a dual capacity within this system.However, beneath the surface is no subject with a particular identity; it has no responsibility, lacks common values, and is not connected to the learner in a lasting way. Collaborative Instructional Practice on V.V. Rubtsov requires the distribution of the same object-oriented tasks among individuals and a common domain for the zone of proximal development (Rubtsov, 2018). Under artificial intelligence, this division is illusory: the system does not learn or develop in tandem with the student; rather, it generates text based on corpus regularities. In appearance, it is an impersonal entity; in substance, it is a cultural instrument; precisely because of this division, it is a '(non-)significant other'.

This perspective-based approach extends that particular result. According to activity theory, a tool is not introduced to the learner externally; rather, it alters the whole behaviour system by changing the practical components and distribution of labour and influence (Kaptelinin & Nardi, 2006). A textbook externalizes expertise and demands independent semantic effort from the learner; a conversational system, on the other hand, naturally produces prepared semantic output, and the inquiry concerns what manoeuvres are left for the learner. If the objective identification, preference selection, evaluative scrutiny and articulation of results are sustained by the pupil, the instrument will be incorporated into behaviour and foster the executor. If the framework also replaces these procedures, then the agent will be excluded from its own behaviour and serve only as a tool in the strict activity-theoretic system. The hazard of creative frameworks, then, is not ‘plagiarism’ as a formal breach but a structural replacement of the learner’s active learning process.

The Development prospects of this device are inherently contradictory. On the positive side, it can offer gradual support within the zone of proximal development: instead of immediately providing an answer, it may ask a question or rephrase the situation to keep the pupil in a range of feasible effort, in line with the principle of graded assistance mentioned in research on learning regulation (Zaretsky, 2016). Expressing one’s problems with the platform and keeping a plan can serve as an external speech for self-regulation. The harm is also relatively clear. At first, there is a desire to skip the difficult part of independent study and get a good grade; however, it is through facing failures and learning by doing that we learn in school. Secondly, a fantasy of proficiency occurs: people believe that the device’s efficacy is due to their own skill. Third, extended verbal deliberation is absent because nothing needs to be explained to a physical other. Fourth, if the software is used to replace communication with live instructors and peers, the main source of growth will be lost: genuine social relationships.

To verify the above hypotheses, a pilot study was conducted from April to May 2026 with 24 master’s and doctoral students in the humanities at RUDN University, who completed two rounds of scholarly mini-assignments (source selection, lesson-fragment creation, and text evaluation). Series A allowed the free use of chat tools. In Series B, a system was introduced: a five-minute self-directed creation of the design intention, followed by a five-minute consultation with the system to clarify the next step, strict verification of the three claims with independent evidence, and a mandatory planning document justifying the choices. A week later, delayed post-test assignments were given without system availability and reflective interviews were carried out. Series B subjects managed post-test assignments independently significantly more often and showed greater self-correction; in the interview, they frequently used expressions such as initially, I questioned myself and planned first, then the machine. Series A students completed the tasks more quickly and produced richer results, but they had difficulty applying this method in the post-test and often indicated that without the system, they lacked a starting point.

Numerical indicators have verified the paths of qualitative differences: 67% of the Series B subjects completed the deferred challenge independently, compared with only 25% in Series A; the median number of self-corrections during problem-solving in Series B was nearly double that in Series A, and Series A was characterised by the transfer of pre-existing responses and blind reliance on the platform's factual assertions — a misidentification of a bibliographic description was made by as many as 67% of respondents. Series B called its new behaviour "self-directed speech" in conversation, and this was consistent with the traditional logic of the shift from interpsychic to intrapsychic functions. On the other hand, Series A participants referred to the execution as "system-generated" ('it writes, I submit'), indicating that the external and internal levels did not integrate and internalisation failed to occur. Limitations are a small sample size and a short observation period.

Therefore, the development effect is not due to the system itself but rather to the mediating structure built by the educator, which sets usage rules, requires individual design goals, and follows up on group discussions. Artificial intelligence serves as a cultural medium, along with textbooks and calculators, but it is not a real peer. It will be added to the network of real social interactions organised by the teacher, not replace them. The query raised by the forum platform, AI as a (non-)significant other', has thus received an empirical resolution: a 'non-significant other' may facilitate progress only to the extent that collaborative work with it enables the pupil to express autonomously, strengthens their cognition, and is supported by real-time instructional interaction.

References

1. Vygotsky L.S. (1982). Thinking and speech. Collected works: in 6 vols. (Vol. 2). Moscow: Pedagogika.
2. Vygotsky L.S. (1983). History of the development of higher mental functions. Collected works: in 6 vols. (Vol. 3). Moscow: Pedagogika.
3. Zaretsky V.K. (2016). The zone of proximal development: on what remained unsaid in the explanation of one phenomenon. Cultural-Historical Psychology, 12(3), 61–71.
4. Rubtsov V.V. (2018). Fundamentals of social-genetic psychology. Moscow: MGPPU.
5. Kaptelinin, V., & Nardi, B. (2006). Acting with technology: Activity theory and interaction design. Cambridge, MA: MIT Press.
6. Wertsch J.V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole, J.V. Wertsch (Eds.), The Cambridge companion to Vygotsky (pp. 178–192). Cambridge: Cambridge University Press.

Круглый стол «О совершенствовании системы оказания психологической помощи семьям с детьми в исторических и приграничных регионах Российской Федерации: лучшие практики»

Система повышения квалификации педагогов в сфере психолого-педагогического сопровождения миграционных процессов: структурно-содержательный дизайн, апробация и оценка эффективности

Бакаева И.А.
кандидат психологических наук, доцент
доцент Академии психологии и педагогики
ФГОУ ВО ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия
iabakaeva@sfedu.ru

Шевченко Л.М.
Магистр, учитель лицея ЮФУ
ФГОУ ВО ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия
lishe@sfedu.ru

Аннотация. В тезисах рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов в условиях современного образовательного пространства. Обоснована необходимость повышения психологической компетенции педагогов для успешной персонализации обучения детей, переживших травматичные события. Представлен опыт реализации программы дополнительного профессионального образования «Психолого-педагогическое сопровождение миграционных процессов» в Южном федеральном университете.

Ключевые слова: персонализация образования, дети-мигранты, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), психологическая компетенция педагога, программа дополнительного профессионального образования (ДПО), адаптация

Современные миграционные процессы ставят перед системой образования России новые вызовы. По официальным данным, с 2022 года в Россию из Донецкой Народной Республики (ДНР), Луганской Народной Республики (ЛНР) и других регионов прибыло свыше 5,2 млн. человек, около 700 тысяч из которых составляют дети. Значительная часть этих детей нуждается не только в образовательной, но и в глубокой психологической адаптации. Одной из важнейших задач современного педагога становится обеспечение адаптивного и толерантного взаимодействия, основанного на понимании психоэмоционального состояния ребенка. Персонализация образования в данном контексте невозможна без учета индивидуального травматического опыта ученика, что требует от учителя высокого уровня психологической компетенции.

В ответ на этот запрос в Южном федеральном университете (ЮФУ) в период с октября 2023 года по декабрь 2024 года был реализован проект «Психолого-педагогическое сопровождение миграционных процессов». Ключевым продуктовым результатом проекта стала программа повышения квалификации (ДПО) объемом 72 часа, разработанная в очно-заочном формате.

Программа структурирована в четыре модуля, охватывающих как теоретические, так и практические аспекты работы:

1. Психологические проблемы детей-мигрантов. Изучение особенностей и причин посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), его клинических проявлений и терапии, методов выявления расстройства у детей, прибывающих из зон боевых действий, а также психологических и социально-экономических аспектов переселения.
2. Методы и технологии психолого-педагогического сопровождения в процессе адаптации. Научные представления о психической саморегуляции человека, профилактика эмоционального выгорания педагогов, освоение техник релаксации и самопомощи.
3. Подходы к нормализации психоэмоционального состояния и саморегуляции педагогов. Применение социально-психологических, психотерапевтических тренингов и тренингов развития личности.
4. Практико-ориентированное обучение приемам взаимодействия.** Включает изучение опыта взаимодействия ЮФУ с организацией «Российский Красный Крест» по оказанию помощи в пунктах временного размещения (ПВР), применение игровых методик установления контакта с ребенком с ПТСР и тренинговых методов работы с группами школьников и педагогов.

Для повышения эффективности обучения для каждого слушателя разработана «Рабочая тетрадь», которая служит путеводителем по программе, содержит дополнительный материал по модулям и специальное пространство для рефлексии.

Проект был реализован в 2024–2026 году на базе Южного федерального университета. В реализации программы участвовали преподавали и практические психологи ЮФУ, а также приглашенные специалисты, обладающие

навыками сопровождения участников СВО и членов их семей. Обучение по проекту прошли более 120 педагогов Образовательного кластера Юга России. В программе участвовали педагоги общеобразовательных школ, психологи, педагоги дополнительного образования, магистранты, обучающиеся по педагогическим и психологическим специальностям, преподаватели ВУЗов

Реализация проекта оказала многоуровневый эффект. На уровне вуза произошло продвижение бренда ЮФУ и активизация научно-исследовательской деятельности: в научную работу были вовлечены до 40% магистрантов и 35% сотрудников университета. На региональном уровне проект способствовал обновлению воспитательного процесса на основе отечественных традиций с учетом лучших практик работы с утратой и боевой психической травмой. Это отмечено по результатам проведенного исследования обучающихся по программе, отсроченное от процесса обучения. Педагоги и психологи отмечали высокую практическую значимость и насыщенность программы повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение миграционных процессов». По результатам анкетирования, курс полностью оправдал ожидания специалистов (получив максимальную оценку 5 из 5), предоставив им ценные знания и прикладные инструменты для работы с уязвимыми категориями населения.

Анализ отзывов позволяет выделить несколько ключевых аспектов, которые участники сочли наиболее важными для своей профессиональной деятельности:

1. Глубокое переосмысление психологических проблем мигрантов и ПТСР

Для многих слушателей настоящим открытием стала многогранность посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Специалисты отметили, что теперь рассматривают его не только через призму анозогнозии и ярко выраженной агрессии (в том числе у комбатантов), но и учитывают страх перед изменениями собственного состояния и формирование психологической зависимости от травмы. Также были детально разобраны кризисные ситуации, виды деперсонализации и специфика психологических проблем детей-мигрантов.

2. Освоение новых практических инструментов.

Участники высоко оценили прикладной характер обучения. В свою повседневную практику педагоги и психологи планируют внедрить:

- техники самопомощи и саморегуляции психоэмоционального состояния (включая «квадратное дыхание» и методы развития эмоционального интеллекта);
- арт-терапевтические и символические техники;
- методы когнитивно-поведенческой терапии (КПТ);
- медитативные практики для нормализации состояния как клиентов, так и самих специалистов.

3. Экспертность спикеров и формат взаимодействия.

Респонденты подчеркнули дружественную атмосферу, отзывчивость организаторов и оперативную обратную связь. Особую благодарность слушатели выразили спикерам — выдающимся психологам и педагогам Е.Г. Шевырева, И.А. Бакаевой, С.А. Исаевой, Е.В. Зинченко, А.Н. Михеевой и Шевченко Л.М., чья экспертность и проработанность материалов вызвали наибольший восторг.

4. Конструктивная обратная связь и перспективы.

В качестве пожеланий на будущее участники указали на дефицит времени для участия во всех практических занятиях из-за плотного графика. В связи с этим было высказано предложение проводить практические модули в воскресные дни. Кроме того, была отмечена высокая ценность раздаточных материалов: хотя в процессе интенсивного обучения заполнить рабочую тетрадь не удалось, специалисты намерены активно использовать ее в качестве настольного руководства после завершения курса.

Таким образом, отзывы подтверждают, что программа успешно выполняет свою задачу, обеспечивая специалистов не только фундаментальным пониманием миграционных процессов и их психологических последствий, но и конкретными алгоритмами действий для эффективной поддержки мигрантов и профилактики профессионального выгорания самих помогающих специалистов. Особое значение имели практические мастер-классы, проведенные в рамках Всероссийского научно-образовательного форума ведущими специалистами-психологами и партнерами проекта (Психологической службой ЮФУ и практикующими психологами). Участники закрепили навыки сопровождения участников специальной военной операции (СВО) и членов их семей. Студенты и молодые психологи-практики Южного федерального округа, в том числе из новых регионов, освоили технологии работы с комбатантным опытом и ПТСР. Так наиболее востребованной практикой стали: гармонизация собственного эмоционального состояния, выстраивание доверительных «деятельностных» взаимоотношений с ребенком в процессе сопровождения ребенка вынужденного переселенца.

Овладение практиками понимания и установления доверительных взаимоотношений выстраивают основу для дальнейшего персонализированного образования, включения детей в разнообразные воспитательные и образовательные мероприятия, помощь педагогам в выполнении основных педагогических задач.

Программа ДПО «Психолого-педагогическое сопровождение миграционных процессов» может быть встроена в программы повышения квалификации педагогов и психологов в различных регионах, способствуя развитию психологической компетентности педагогов, готовности к встрече и взаимодействию с постравматическим стрессовым расстройством участников образовательного процесса. Программе должно предшествовать исследование потребности региональной системы образования в кадрах, работающих с вынужденными переселенцами, детьми, пережившими опыт нахождения в зоне

военных действий, опыт травматического переживания в семье. В процессе внедрения программы необходим мониторинг включения практик, осваиваемых на программе в работу и диагностика состояния педагогов и обучающихся, задействованных в реализации программы.

Перспективность программы подтверждается ее актуальностью и приоритетностью для Российской Федерации. Слушатели получают удостоверение о повышении квалификации государственного образца. Очно-заочный формат, наличие очных психолого-педагогических тренингов и методически проработанная рабочая тетрадь делают данный инструмент подготовки кадров востребованным в современных социально-демографических реалиях.

Литература

1. Гурова Т.Ф., Савченко Н.Я. Психолого-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в образовательной организации // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, № 1. — С. 55–67.
2. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса: теория и практика. — М.: Когито-Центр, 2007. — 336 с.
3. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утв. Указом Президента РФ от 02.07.2021 № 400) // Собрание законодательства РФ. — 2021. — № 29. — Ст. 5685.

Социальная ситуация развития студентов приграничья: риски и ресурсы становления

Домырева Е.А.
доцент кафедры психологии образования и социальной педагогики
ФГБОУ ВО КГУ, Курск, Россия
domalena2007@yandex.ru

Психологическая безопасность студентов приграничных территорий, обучающихся в условиях длительного проживания в районах боевых действий, — один из ключевых аспектов успешной реализации образования. Однако за констатацией угроз (воздушные тревоги, обстрелы, перебои инфраструктуры, некомфортная атмосфера в группе, трудности взаимодействия с преподавателями) остается главный вопрос: как в этих условиях происходит развитие личности студента? Ответ требует не только ситуационного, но и культурно-исторического анализа.

Согласно Л.С. Выготскому, социальная ситуация развития — это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное,

единственное и неповторимое отношение между ребёнком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (Выготский, 1984, с. 258). Для студентов приграничья эта действительность характеризуется гетерогенностью (смешение культур, информационных потоков) и повышенной напряжённостью (геополитические риски, угрозы жизни и здоровью).

Современная ситуация «бросает вызов» классической теории, требуя ее творческого развития. Корректируется межличностная социальная ситуация развития (Венгер, 2014) как фильтр, делающий внешние условия внутренними. Межличностная ситуация развития сегодня рассматривает, как эта объективная данность преломляется в конкретных отношениях студента с преподавателями, одногруппниками, семьёй.

Л.С. Выготский ввёл понятие переживания как единицы личности и среды (Выготский, 1984). Для студентов приграничья характерны переживания:

— амбивалентности (я - часть России, но мой дом находится на границе);
— тревоги за будущее (неопределённость статуса, экономическая нестабильность);
— гордости за малую родину (обострённое чувство «своего» пространства);
— горевания (утрата привычного уклада жизни, разрушение дома, потеря близких, расставание с прошлым образом себя и будущим).

Именно в межличностной ситуации происходит «встреча» аффекта и интеллекта: эмоциональное принятие или непринятие новой социальной роли переходит в когнитивные установки и образовательные приоритеты.

Нами было проведено исследование 100 студентов 1–2 курсов Курского государственного университета. В результате был обнаружен доминирующий стрессор — непредсказуемость тревог (68,7% упоминаний) и выявлены ключевые риски:

— выученная беспомощность (37,5% студентов не смогли вспомнить ситуаций успешного преодоления трудностей);
— неравномерность поддержки (43,7% не получили поддержки от преподавателей);
— прагматизация образования (31,2% выбирают профессию по востребованности, 25% снизили ценность оценок) (Подымова, Домырева, 2025)

Психолого-педагогическая деятельность в данных условиях должна быть направлена не на «исправление» этих переживаний, а на их осознание и переосмысление как ресурса. Ресурсом становления в условиях приграничья с учетом классической «зоны ближайшего развития» будет выступать помощь «более знающего другого». Таким «другим» может стать как группа сверстников, создающая безопасную среду (18,7% отметили поддержку одногруппников); так и сам студент, рефлексирующий свой опыт. Но важное место в данном процессе отводится педагогу (37,5% студентов отметили гибкость и чуткость преподавателей). Преподаватель, который может отпустить раньше, перенести

дедлайн, выслушать и поддержать, создаёт безопасную среду. Гибкость, которую студенты отметили как главный ресурс, должна стать осознанной позицией педагога в сложившихся обстоятельствах.

Показательны случаи, когда занятия в укрытии превращались в пространство доверительного общения, о чем многие студенты говорили в структурированном интервью («садились кругом, как у костра, делились не только знаниями, но и самым сокровенным»). Здесь стихийно возникает то единство аффекта и интеллекта, которое, по Л.С. Выготскому, является механизмом культурного развития (Выготский, 1984). В этот момент привычная учебная ситуация перестает быть просто передачей информации, она становится событием совместного переживания опасности и взаимной поддержки. При этом эмоциональное состояние (страх, тревога, чувство общности) не подавляет познавательную активность, а, напротив, становится её источником.

Преподаватели при необходимости проводить занятия в условиях «коридорного образования» пытаются адаптировать изучаемый материал, включать активные методы обучения, внедряя гибкие форматы (асинхронное обучение, дублирование материалов), оказывая допсихологическую помощь.

Так, одним из наиболее цитируемых студентами в ответах моментов было практическое занятие по психологии развития. Накануне выполнялось домашнее задание: проанализируйте кризисы в вашем развитии (вспомните сами/пообщайтесь с родными). По сигналу воздушной тревоги все переместились в коридор, педагог начал занятие с честного признания о том, что мы с вами сейчас находимся внутри ситуации, которая по структуре похожа на возрастной кризис: старое не работает, новое неясно… Именно это переживают студенты пограничья: привычный уклад обучения разрушен, новый ещё не устоялся.

Студенты активно включились в диалог, пытаясь осмыслить материал через призму собственного опыта, знание приобретало личностный смысл. Домашнее задание, выполненное накануне, стало опорной точкой. Каждый студент имел свой кризисный опыт, теория ложилась на него. Педагог вёл разговор, студенты сами формулировали, что такое кризис, сами находили его признаки в своей жизни, выделяя новообразования. Материал перестал быть абстрактным: он стал способом понять себя.

Занятие в коридоре не стало «потерянным» временем, теория Л.С. Выготского стала живой рамкой, в которой студенты могли осмыслить то, что с ними происходит. При этом переживание тревоги не мешает, а работает, не отвлекает от материала, а становится его частью. Студент не может «отключить» страх или напряжение, но может встроить их в понимание. Тревога даёт энергию, которая обычно уходит на защиту, а здесь направляется на осмысление. Именно так аффект и интеллект перестают противостоять друг другу, чувство становится опорой для мысли, а мысль — способом справиться с чувством. В этой точке обучение перестаёт быть передачей информации и становится работой личности.

Педагог здесь выступает как носитель культурных норм и одновременно участник социальной ситуации. Он не должен настаивать на формальных требованиях, если ситуация критическая, предлагать выбор (можем сделать это сейчас или перенести), давать возможность признавать своё состояние (мне тоже тревожно, но мы вместе) и помнить, что поддержка в данном случае выступает условием развития.

Социальная ситуация развития студентов приграничья — это вызов классической теории, требующий её творческого развития. Кризисная ситуация не отменяет развитие, скорее меняет его форму. Перспективой исследования станет анализ всех видов психологической поддержки, играющих ключевую роль в формировании психологической безопасности образовательной среды.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1982). Мышление и речь. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика. Т. 2. С. 21–22.
2. Выготский, Л.С. (1984). Проблема возраста. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика. Т. 4. С. 258.
3. Венгер, А.Л. (2014). Психологические синдромы: подходы к построению содержательной диагностики развития // Культурно-историческая психология. Т. 10, № 1. С. 49–50.
4. Подымова, Л.С., Домырева, Е.А. (2025). Ситуационная оценка образовательного процесса студентами, проживающими в приграничных районах и зонах боевых действий. // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. Т. 24, № 3. С. 43–49.

Посттравматической рост как зона ближайшего развития подростков, пострадавших в результате боевых действий

Ульянина О.А.
доктор психологических наук, доцент
руководитель ФКЦ ФГБОУ ВО МГППУ
ulyaninaoa@mgppu.ru
Александрова Л.А.
кандидат психологических наук
ведущий аналитик ФКЦ ФГБОУ ВО МГППУ
ladaleksandrova@mail.ru

Переживание подростком боевых действий и их последствий выступает тяжелейшим стрессором, способным провоцировать широкий спектр переживания психологических трудностей, проявляющихся в эмоциональной,

поведенческой, психофизиологической сферах, от дезадаптации до симптомов посттравматического стрессового расстройства (далее – ПТСР). В таких условиях особенно важно обратиться к ресурсному потенциалу несовершеннолетнего, его внешним и внутренним опорам, позволяющим сохранять устойчивость, совладать с переживаниями, восстанавливаться и сохранять устойчивость.

Предложенная Д.А. Леонтьевым модель развития личности в затрудненных условиях позволяет выявить те механизмы, за счет которых травматический опыт может трансформироваться в продуктивные процессы развития через построение особой системы саморегуляции (Леонтьев, 2025). В частности, Л.А. Александрова и Д.А. Леонтьев в контексте исследования копинг-стратегий студентов колледжа с ОВЗ показали, что конструктивные механизмы совладания являются предикторами эффективного преодоления психологической травмы, при этом - чем сильнее травма, тем более выражен рост (Леонтьев, Александрова 2016). Недавнее эмпирическое исследование на основе опросника посттравматического роста (далее – ПТ-рост) (PTGI-SF) свидетельствует, что активные, направленные на преодоление трудностей стратегии совладания выступают медиатором между устойчивостью и ПТ-ростом у арабских подростков и молодежи, сталкивающейся с непрерывным травматическим стрессом из-за боевых действий в Израиле (Sivar et al., 2026).

Оценка психометрических свойств PTGI на выборке перуанских подростков, потерявших близкого члена семьи (Ramos et al., 2025), показали, что значимыми факторами для формирования ПТ-роста у подростков служат время, прошедшее с момента утраты; уровень когнитивной зрелости, способствующий изменениям в ценностях, идентичности и жизненной перспективе.

Общая выборка нашего исследования включила 1718 пар подросток- родитель, в которых подростки указали в качестве психотравмирующих события, напрямую связанные с боевыми действиями (атаки БПЛА, гибель или инвалидизацию одного из родителей, ранение, вынужденный переезд), и далее заполняли опросник ПТ-роста, описывая то, как переживали это событие. Из них, на основании анкетирования родителей, почти 17% пережили гибель близких, знакомых и/или друзей, 29% находились в зоне обстрела, 78% слышали взрывы, 23% видели взрывы, 30% прятались в убежище, 31,5% пришлось вынужденно покинуть места проживания, у 15% был разрушен дом, где они жили. По выборке в целом такие подростки составляют почти 18% от общего числа (9714 человек).

Среди подростков применялись следующие методики: 1) Краткая шкала резилентности (В.И. Маркова, Л.А. Александрова, А.А. Золотарева, 2022), 2) Многомерная шкала восприятия социальной поддержки (К.А. Чистопольская, С.Н. Ениколопов, Е.Л. Николаев, Г.А. Мысина, С.Э. Дровосеков, 2020), 3) Опросник совладания со стрессом, COPE-30A (М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова, 2024), 4) Скрининговая методика для оценки состояния детей, пострадавших в результате боевых действий (О.А. Ульянина, А.В. Ермолаева,

Л.А. Александрова, 2025), 5) Опросник посттравматического роста, адаптированный для подростков (О.А. Ульянина, Л.А. Александрова). Он представляет собой модификацию взрослой версии опросника с упрощенной шкалой Лайкерта от 0 до 3 и вариантов ответов от «не изменился» до «сильно изменился». Факторный анализ показал полное соответствие шкал модифицированной подростковой версии взрослому варианту Опросника ПТ-роста (PTGI). Родители заполняли следующие методики о своих детях подросткового возраста: 1) Родительская анкета для оценки травматических переживаний детей (Н.В. Тарабрина, 2001), 2) Список событий, направленный на инвентаризацию травматического опыта ребенка, связанных с боевыми действиями, а также опросник 3) Краткая шкала резилентности (В.И. Маркова, Л.А. Александрова, А.А. Золотарева, 2022) для оценки индивидуальной резилентности родителя. Полученные данные обрабатывались с помощью пакета SPSS 27.0. Значимость всех обсуждаемых далее корреляционных связей народится на уровне $p<0,01$.

Результаты показывают, что объем пережитого подростками травматического опыта, связанного с боевыми действиями, связан положительными корреляционными связями как с выраженностью ПТСР и показателями общей дезадаптации, так и практически со всеми шкалами, характеризующими ПТ-рост, следовательно, травматизация, отраженная в том числе в симптоматике ПТСР, может происходить одновременно с позитивными трансформациями личности, отражающимися в показателях ПТ-роста. И взаимно усиливать друг друга.

Большинство копинг-стратегий связано статистически значимыми положительными корреляционными связями со шкалами, отражающими ПТ-рост личности подростков. Связи выраженности копинг-стратегий позволяют говорить о том, что, чем больше подростки сталкиваются с травматическим опытом, тем активнее они пробуют использовать разные копинг-стратегии, как конструктивные, так и защитные. При этом активность использования самых разнообразных копинг-стратегий задает интенсивность формирования ПТ-роста, который может одновременно сопровождаться проявлениями дезадаптации и симптоматикой ПТСР.

С другой стороны, данные показывают, что наличие у подростка выраженных собственных психологических ресурсов сопровождается снижением проявлений дезадаптации и ПТСР. В то же время, резилентность подростка и его родителя, как первый рубеж обороны, показывают отрицательные связи практически со всеми шкалами опросника ПТ-роста, что соотносится со взглядами Д.А. Леонтьева на резилентность как первый рубеж обороны личности в психотравмирующей ситуации. При этом резилентность родителя и ребенка также показывают прямые корреляционные взаимосвязи.

Результаты исследования показывают, что феномен ПТ-роста у подростков, пострадавших в результате боевых действий, может формироваться одновременно с признаками ПТСР и дезадаптивной симптоматикой, причем, чем

выше ПТ-рост, тем выше дезадаптация. Налицо все признаки позитивной дезинтеграции по К. Добровскому, которые отражаются в одновременном проявлении и однонаправленном изменении таких разнонаправленных феноменов, как дезадаптация, ПТСР и ПТ-рост личности подростка в условиях непрекращающегося воздействия психотравмирующих факторов на территориях, затронутых боевыми действиями.

Полученные данные могут свидетельствовать о том, что в процессе помощи подросткам, пострадавшим в результате боевых действий, важно учитывать не только клинически выраженные признаки дезадаптации и симптоматику ПТСР, но и проявления позитивной трансформации личности, которые в условиях непрекращающегося воздействия психотравмирующих событий могут идти одновременно и однонаправленно способствовать ПТ-росту, формирующемуся одновременно с дезадаптивной симптоматикой.

Тесная прямая связь между резилентностью ребенка и родителя может свидетельствовать о том, что ребенок, интериоризирует родительский пример жизнестойкого совладания, а его собственное совладание опирается на ресурс родителя, и проходит в соответствии с парадигмой зоны ближайшего развития Л.С. Выготского, сегодня с помощью ресурсного родителя, а завтра уже самостоятельно.

Полученные данные свидетельствуют также в пользу концепции рубежей обороны, выдвинутой Д.А. Леонтьевым, однако, важно отметить, что ответ личности подростка на психотравмирующее событие, которое преодолело фильтр резилентности, и вызвало более глубокие личностные трансформации, является комплексным и включает в себя все уровни: резилентности, копингов и ПТ-роста. У взрослых, проживающих на территориях, затронутых боевыми действиями, взаимосвязи между обсуждаемыми показателями выглядят аналогичным образом.

Литература

1. Леонтьев, Д.А. (2025). Совладание в контексте саморегуляции. Часть 2. Полиресурсная модель. *Психологический журнал*, *46*(1), 5—12.
2. Леонтьев, Д.А., Александрова, Л.А. (2016). Ограниченные возможности здоровья как ресурс позитивного развития личности. В: А.В. Махнач, Л.Г. Дикая (ред.), *Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты* (с. 676—691). М.: Изд-во «Институт психологии РАН».
3. Ramos-Vera, C., O'Diana, A.G., Vallejos-Saldarriaga, J., Saintila, J. (2025). Validation of the Post-Traumatic Growth Inventory in Adolescents Who Lost a Family Member in the Past 4 years: Effects of Time After the Death Event and Gender. *Omega* (Westport), *91*(4), 1909—1929. https://doi.org/10.1177/00302228231166833.
4. Siwar, M.K., Raghda, A., Hanin, M. (2026). Active coping as a bridge between family resilience and posttraumatic growth in Arab adolescents and youth exposed to war. *Children and Youth Services Review*, *186*, Article 108975, https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2026.108975.

Стратегическая сессия «Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений: независимая экспертиза и система распространения лучших практик»

Затруднение в работе психолога-консультанта как предмет рефлексии супервизорской группы

Анисимова Н.С.
магистрант кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
anisimova.ns@bk.ru

Трудность, возникающая в деятельности человека, рассматривается с позиций культурно-исторической психологии как предпосылка развития. «Преодолеть, — писал Л.С. Выготский, — означает опереться на проблему, оттолкнуться от нее и сделать шаг вперед» (Выготский, 1982). Преодоление трудности одного человека через включение в совместную деятельность нескольких, осознание и интеграция этого опыта объемно рассматриваются в работах В.В. Давыдова, В.В. Рубцова. В рефлексивно-деятельностном подходе В.К. Зарецкого сформулирован ряд принципов такой деятельности, один из которых: «…рефлексия и перестройка на основе рефлексии способов деятельности, как ключевой инструмент преодоления каждой конкретной трудности; осознание и интериоризация средств и способов совместной деятельности, как общих способов преодоления трудностей, также происходящая через рефлексию» (Гордон, 2024). Автор говорит о «групповой рефлексии позиции консультанта», «совместной рефлексивной работе», «совместной рефлексии» — как этапах работы психолога с супервизором.

Там, где возникает затруднение в профессиональной деятельности психолога-консультанта, находится зона его ближайшего развития. Способом такого развития становится профессиональная групповая супервизия. В работах А.Н. Молостовой описано, как консультативная рефлексивно-эмпатическая

помощь способствует существенному росту продуктивности решения творческой задачи: «Использование комплексной психотехнической помощи позволяет приблизиться к «динамическому оптимуму» и в результате значительно повысить эффективность решения творческой задачи. Этот эффект достигается как за счет оптимизации собственно мыслительных процессов испытуемого, так и за счет усиления процессов совладания с аффективно заряженной проблемной ситуацией» (Василюк, Зарецкий, Молостова, 2008).

Супервизия в психологии 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. Одна из основных функций супервизора при этом — создание и поддержание рефлексивного пространства. Конкретное затруднение психолога-консультанта в работе с его клиентом, предоставленное им группе для обсуждения на групповой супервизии, становится мишенью групповой рефлексии. В процессе групповой рефлексии происходит вскрытие, осознание возможных причин затруднения и поиск способов его преодоления. При этом психологи часто говорят о спонтанном осознании, «инсайте», происходящем в ходе совместной групповой работы на супервизии.

Б.Д. Карвасарский пишет о понятии «Рефлексивного слушания»: «это такой способ пребывания с другим человеком, который приносит пользу последнему. В чем она заключается? Предполагается, что чувства и мысли говорящего в процессе слушания могут изменяться таким образом, что он сможет решить свои проблемы, пережить инсайт, снять внутреннее напряжение, найти ответы на свои вопросы и преодолеть собственную противоречивость… эмоционально раскрыться в сторону приобретения дальнейшего внутреннего опыта и таким образом стимулирует процессы изменения, а не фиксации опыта» (Карвасарский, 1998).

Случай, принесенный для рассмотрения на супервизорскую группу, а точнее — сформулированная психологом-консультантом сложность, вопрос для рефлексии группы, становится отправной точкой для построения рефлексивной модели. Каждый из участников группы в процессе супервизии не только моделирует свою ситуацию возникновения и преодоления затруднения, но и участвует в создании общей модели. Возможность профессионального развития в данной рефлексивной среде открывается для каждого участника группы. Регулярное участие в работе супервизорской группы позволяет психологу-консультанту конструировать модели рефлексивного опыта и накапливать их, формируя профессиональный обобщенный рефлексивный опыт, применимый в собственной работе с клиентами.

Итак, цель супервизорской группы — не только разрешение конкретной проблемной ситуации здесь и теперь, но и целенаправленное формирование

у всех участников группы рефлексивных способов взаимодействия с проблемными ситуациями при дальнейшем их возникновении, как в совместной деятельности, так и в самостоятельной в работе с клиентами. Супервизор, ведущий группу, выполняет роль идеального образца в способе мышления, удержании внимания в проблемной области и выборе аргументов для принятия решения, способах переработки эмоциональных аффектов, а также сохранения правил, обеспечивающих создание рефлексивной среды. Это служит источником для интериоризации опыта всеми участниками группы. Он одновременно является одним из участников группового рефлексивного взаимодействия, и находится вне/над этим взаимодействием, обеспечивая его безопасность и эффективность, структурируя работу и направляя группу, не мешая развертыванию необходимых супервизионных динамических групповых процессов. Кроме того, его задача также состоит в том, чтобы в завершении сделать предметом рефлексии и само взаимодействие участников группы в ходе супервизии, отражающее в параллельных процессах рассматриваемую ситуацию с клиентом. 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 супервизорской группы, чтобы этот процесс супервизии смог состояться.

Литература

1. Василюк Ф.Е., Зарецкий В.К., Молостова А.Н. (2008). *Психотехнический метод исследования творческого мышления* // Культурно-историческая психология. Т. 4. № 4. С. 34–47.
2. Выготский Л.С. (1982). *Исторический смысл психологического кризиса* // Собрание сочинений. В 6 томах. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии /под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика. С. 291–436.
3. Гальперин П.Я. (2003). *Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды* / П.Я. Гальперин. — Москва: Издательство Московского университета. С. 17–20.
4. Гордон М.М., Николаевская И.А. (2022). *Супервизия как элемент трансляции рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию консультативной психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей* // Консультативная психология и психотерапия. Том 30. № 4. С. 28–48.
5. Давыдов В.В. (1996). *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР. С. 74–76.
6. Карвасарский Б.Д.(1998) *Психотерапевтическая энциклопедия*. — СПб.: Питер Ком. С. 555.
7. Лях И.В. (2013). *Полимодальная супервизия: практика для практиков* // Семья в XXI веке: материалы экспертного симпозиума (20 ноября — 02 декабря 2013 г.) — Новосибирск: Манускрипт. С. 37–40
8. Рубцов В.В. (2024). *Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты)*. Книга вторая. — М.: ИД «Городец». С. 73–74.

Здоровье как высшая психическая функция. Культурно-исторический анализ здоровьесберегающего поведения белорусов

Бойко С.Л.
Декан медико-психологического факультета, к.м.н., доцент
Гродненский государственный медицинский университет, Гродно, Беларусь
dekanmpf@gmail.com

В работе предпринимается попытка переосмыслить феномен здоровьесберегающего поведения (ЗСП) в логике культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Эмпирические данные, полученные на белорусской выборке (N=172), анализируются не как статичная структура практик, а как свидетельство онтогенетического пути становления здоровья как высшей психической функции. На основе факторного анализа выделены два качественно различных уровня регуляции ЗСП: «Фокус на достижение здоровья» (проактивная, приближающая мотивация) и «Фокус на избегание болезни» (реактивная, избегающая мотивация), что соответствует различным этапам интериоризации культурных норм здоровья. Обнаруженный феномен возрастного скепсиса рассматривается как кризис смысловой сферы, связанный с противоречием между декларируемой ценностью здоровья и невозможностью его субъективного «приращения». Обоснована необходимость перехода от просветительских моделей к психолого-педагогическому сопровождению, направленному на развитие рефлексивной позиции субъекта ЗСП.

Культурно-исторический подход Л.С. Выготского существенно повлиял на понимание здоровья человека, раскрыв его социальную и культурную природу, а также связав с процессами развития и деятельности (Зарецкий, 2020; Чеснокова, 2013). В рамках этого подхода было выдвинуто представление о здоровье человека как о высшей психической функции (ВПФ) (Выготский, 1984; Чеснокова, 2015). Это позволяет рассматривать здоровье не только как биологическое состояние, но и как социальное и культурное образование. Согласно Л.С. Выготскому, натуральные (низшие) функции присущи и животным, и человеку — это биологически детерминированные, непроизвольные формы реагирования на среду, направленные на выживание и адаптацию. На этом уровне здоровье выступает как базовая потребность в самосохранении, роднящая человека с приматами: инстинктивное избегание угроз, реакция на боль, поиск ресурсов для выживания (Выготский, 1983). Высшие психические функции (ВПФ), в отличие от натуральных, формируются в онтогенезе исключительно в процессе освоения культурного опыта, овладения специальными орудиями, знаками, символами и смыслами, выработанными в ходе исторического развития общества (Выготский, 1983). Здоровье как ВПФ обладает всеми

ключевыми признаками, выделенными Л.С. Выготским: социальное происхождение, опосредствованность знаками, произвольность, системное строение и перестройка всей системы поведения (Выготский, 1983; Эм, 2018). Потребность человека быть здоровым сначала существует как социальная потребность общества (нормы, предписания, требования к трудоспособности), а затем, в процессе интериоризации, вторично приобретает форму индивидуальной потребности. Это означает, что здоровье не дано человеку от природы как готовая функция, а формируется в совместной деятельности и общении с другими людьми. Отношение к здоровью и поведение по его сохранению опосредованы культурными знаками: медицинскими нормами, представлениями о здоровом образе жизни, знаниями о факторах риска. В отличие от натуральных реакций, которые запускаются внешним стимулом, отношение к здоровью как ВПФ предполагает сознательное, целенаправленное управление своим поведением. Человек не просто реагирует на болезнь, а активно конструирует свое здоровье. Как подчеркивал Л.С. Выготский, высшие психические функции не надстраиваются над элементарными, а перестраивают всю систему поведения (Выготский, 1983). Аналогично, формирование здоровья как личностной ценности не просто добавляет «культурный слой» к биологической основе, а преобразует саму структуру отношения человека к своему организму, среде и образу жизни. Ключевой механизм этого преобразования — интериоризация. Первоначально высшие психические функции складываются как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми (интерпсихический план), а затем становятся индивидуальными функциями самого человека (интрапсихический план) (Выготский, 1982). В случае здоровья это означает, что социальные нормы здорового образа жизни, медицинские рекомендации, общественные требования к трудоспособности сначала существуют для человека как внешние регуляторы. Лишь пройдя путь интериоризации, они превращаются во внутренние смыслы, личностные ценности и произвольные регуляторы поведения. Без этого этапа поведение остается лишь набором разрозненных реакций, не обладающих устойчивостью и системностью. Принцип историзма, составляющий ядро культурно-деятельностного подхода, требует учитывать, что каждая форма культурного развития — продукт исторического развития человечества, а не простого органического созревания (Чеснокова, 2013). В процессе общественной жизни природные потребности человека претерпели глубокие изменения, возникли и развились новые человеческие потребности. Здоровье как ВПФ — это именно такая исторически возникшая потребность, которая не сводится к биологическому выживанию, а включает в себя социальные, смысловые и ценностные измерения.

Цель данного исследования — переосмыслить эмпирические данные о содержании и субъективной эффективности ЗСП белорусов через призму культурно-исторической теории.

Исследование выполнено на выборке из 172 респондентов (127 женщин, 45 мужчин; средний возраст 42,8 ± 11,2 года). Использовался авторский опросник, включающий открытый вопрос о поведенческих практиках и их 10-балльную оценку, а также шкалы ценности и самооценки здоровья. Для качественного анализа ответов применялся направленный контент-анализ. Количественная обработка включала факторный анализ (метод главных компонент, вращение Varimax) для выявления латентных структур субъективных оценок.

Анализ частоты упоминаний практик ЗСП выявил, что наиболее распространенными являются спортивно-оздоровительное (94,2%), пищевое (87,2%) и санитарно-гигиеническое поведение (80,2%). Этот рейтинг отражает не столько реальное поведение, сколько «когнитивный репертуар» или набор культурно одобряемых, транслируемых через социальное окружение форм поведения (Зарецкий, 2020). Низкая частота упоминания поведения, связанного с лечением (12,2%) и сексуального поведения (4,1%), свидетельствует о табуированности или низкой рефлексии этих сфер, что также является культурным маркером (Эм, 2018). Факторный анализ оценок субъективной эффективности выявил двухфакторную структуру (42,34% дисперсии). В контексте идей Л.С. Выготского позволяет рассматривать их как два различных уровня развития саморегуляции поведения, опирающейся на здоровье как на ВПФ. Первый фактор (27,08% дисперсии) — «Фокус на достижение и поддержание здоровья» — объединяет пищевое, санитарно-гигиеническое, спортивно-оздоровительное, совладающее, рекреационное поведение. Это проактивные, тонические стратегии с высоким субъектным потенциалом. Они ориентированы на «приращение» здоровья, что соответствует высшему, произвольному уровню регуляции ЗСП. Второй фактор (15,26% дисперсии) — «Фокус на избегание и купирование болезни» — объединяет превентивное поведение и поведение, связанное с лечением. Эти стратегии носят реактивный, ситуативный характер и активируются лишь в ответ на внешнюю угрозу (реальную или потенциальную), и ориентированы на внешние институции (медицину).

Обнаружен феномен возрастного скепсиса: с возрастом субъективная эффективность ЗСП снижается ($r = –0,182$, $p < 0,05$ для спортивно-оздоровительного поведения; $r = –0,349$, $p < 0,001$ для поведения, связанного с лечением), при этом ценность здоровья остается стабильно высокой ($r = 0,007$, $p > 0,05$). Это отражает кризис развития личности, когда ранее присвоенные культурные нормы сталкиваются с биологическими ограничениями, но личность не имеет психологических ресурсов для их переосмысления (Выготский, 1983; Зарецкий, 2020). Отсутствие значимых корреляций между ценностью здоровья, самооценкой здоровья и оценками эффективности ЗСП говорит о противоречии между смысловым и операциональным компонентами деятельности.

Представленные эмпирические данные позволяют рассматривать ЗСП не как сумму изолированных поведенческих актов, а как деятельность, опирающуюся

на здоровье как на ВПФ. Отсутствие корреляций между ценностью здоровья, самооценкой здоровья и оценками эффективности ЗСП фиксирует противоречие между смысловым и операциональным компонентами деятельности.

Таким образом, здоровье как высшая психическая функция не дана человеку изначально — она формируется в процессе культурного развития, проходит путь от интерпсихического к интрапсихическому и требует постоянного смыслового воспроизводства на протяжении жизни. Перспектива психолого-педагогической работы заключается не в трансляции готовых медицинских знаний, а в создании условий для интериоризации культурных норм здоровья, в развитии рефлексивной позиции субъекта и помощи в преодолении смысловых кризисов, возникающих при столкновении культурных ожиданий с биологической реальностью. Именно в этом, с точки зрения культурно-исторической психологии, состоит подлинная задача сопровождения здоровьесбережения — не научить человека «правильным» действиям, а помочь ему стать субъектом собственного здоровья.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1982). Мышление и речь. В *Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2*. М.: Педагогика. С. 5–361.
2. Выготский, Л.С. (1983). История развития высших психических функций. В *Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3*. М.: Педагогика. С. 5–328.
3. Выготский, Л.С. (1984). Орудие и знак в развитии ребенка. В *Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6*. М.: Педагогика. С. 5–90.
4. Зарецкий, В.К., Холмогорова, А.Б. (2020). Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 16(2), 89–106.
5. Леонтьев, А.Н. (2005). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Смысл. 352 с.
6. Леонтьев, Д.А. (2019). Здоровье как высшая психическая функция. В *Психология здоровья: новые вызовы и решения*. М.: Смысл. С. 45–62.
7. Мишина, Г.А. (2012). К проблеме генезиса высших психических функций. *Вестник РГГУ*, 15, 103–108.
8. Чеснокова, М.Г. (2013). Понятие здоровья в контексте ключевых категорий культурно-деятельностного подхода. *Национальный психологический журнал*, 1(9), 96–102.
9. Чеснокова, М.Г. (2015). Общепсихологические основания исследования здоровья личности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 2, 23–36.
10. Эм, М., Дани, Л., Дворянчиков, Н.В., Бовина, И.Б. (2018). Как дети понимают здоровье и болезнь: размышления с точки зрения теории социальных представлений. *Культурно-историческая психология*, 14(1), 15–22.

Любознательность как результат учебной деятельности: Национальные исследования качества образования

Василевская К.Н.
Руководитель Центра национальных и международных исследований качества образования
ФГБУ «ФИОКО», Москва, Россия
vasilevskaya.ksenia@gmail.com

Развитие образовательной системы невозможно без объективных данных об эффективности этой системы. Национальные сопоставительные исследования качества общего образования (далее — НСИ) являются одним из мероприятий по оценке качества образования в РФ.

Оценка функциональной грамотности в НСИ проводится на общероссийской выборке. В 2025 году выборку составили более 26 тысяч обучающихся 6 классов, 9 классов и обучающихся среднего профессионального образования (далее — СПО) из образовательных организаций (далее — ОО), расположенных в 48 субъектах РФ. Важной особенностью оценки качества образования при проведении НСИ является то, что по итогам оценочных процедур обучающимся не выставляются отметки, полученные результаты не оказывают влияния на образовательную траекторию, в отличие, например, от Государственной итоговой аттестации, что приводит к тому, что к диагностической работе нет необходимости готовиться, что позволяет нивелировать факторы репетиторства, «натаскивания» и иных форм искажения результатов.

Данные НСИ позволяют провести анализ результатов обучающихся в связи с различными особенностями организации образовательного процесса, особенностями семей обучающихся и контекстными факторами об образовательных организациях, собранными в процессе исследования.

По данным анкетирования руководителей ОО, проведенного в НСИ-2025, одной из наиболее значимых проблем образовательного процесса является низкая учебная мотивация обучающихся (на это указали руководители 55% школ и 59% ОО СПО, принявших участие в исследовании). На данный момент огромные усилия образовательной системы страны сфокусированы на выстраивании единого образовательного пространства, создании единых учебников и определении единого содержания общего образования, при этом целевые ориентиры часто задаются в терминах мотивации и индивидуальных предпочтений обучающихся — например, «повышение привлекательности технических или естественно-научных предметов», «рост интереса к сдаче единого государственного экзамена (ЕГЭ) по информатике». Другими словами, повышение учебного интереса обучающихся остается в фокусе системы образования как ключевое звено при выборе школьниками образовательного трека или направления дальнейшего обучения.

Как в международных исследованиях, данные НСИ показывают статистически значимые различия в результатах оценки функциональной грамотности у обучающихся из семей с разным социально-экономическим и культурным статусом (далее — СЭС). Более высокие образовательные результаты детей из семей с высоким уровнем СЭС в целом понятны и привычны не только исследователям, но и педагогам. Интерпретация этого эффекта в общественном обсуждении часто увязывается с ресурсами семьи и возможностями нанимать репетиторов, оплачивать кружки и иным способом помогать ребенку достигать высоких результатов. Однако такое понимание упускает роль социального взаимодействия в процессе обучения. Данные НСИ-2025 показывают, что у обучающихся из семей с разным уровнем СЭС различается не только усвоенный массив предметных знаний — но и, что немаловажно, — отношение к знаниям и к учебному процессу в целом.

Информационное пространство вокруг обучающихся сегодня насыщено знаниями, фактами, обучающими материалами и курсами под любую сферу интересов, поэтому на первый план выходит не накопление знаний, не заучивание дат или правил, а желание и готовность получать новые знания.

Однако современные образовательные ресурсы дают не только возможности для расширения образовательных горизонтов, зачастую они дают и возможность отказа от усилий. Многие педагоги замечают, что копирование решений готовых домашних заданий (ГДЗ) зачастую сменяется копированием решений, которые выдают в готовом виде сервисы искусственного интеллекта — ИИ, но пока не повсеместно. Данные НСИ-2025 показывают, что более трети (35%) шестиклассников и практически половина (49%) девятиклассников регулярно пользуется готовыми домашними заданиями — один-два раза в неделю или чаще. Значимо реже к готовым домашним заданиям обращаются обучающиеся из семей с высоким уровнем СЭС и с высоким уровнем любознательности (см. рис. 1).

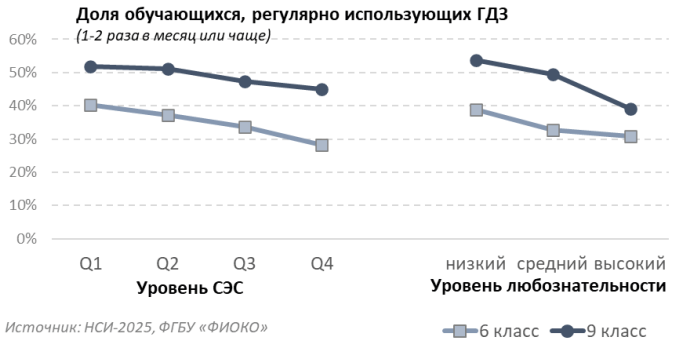


Рис. 1. Доля обучающихся 6 и 9 классов, регулярно использующих готовые домашние задания

На протяжении нескольких циклов исследований, выполненных в рамках Оценки качества общего образования на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся, оценивалась *любознательность* обучающихся, для чего использовалась специально разработанная шкала. Эти данные были собраны и в рамках НСИ-2025. Любознательность в данном исследовании понимается не как личностная черта, но как проявление познавательного интереса, который развивается в процессе социального взаимодействия и целенаправленного обучения, в широком смысле желание и готовность изучать новое. На рис. 2 показано распределение обучающихся по уровню любознательности. Во всех группах исследования сохраняется выраженная связь с уровнем СЭС семьи, но при этом в целом доли обучающихся, демонстрирующих высокий уровень любознательности, составляют 21,7% в 6 классе, 26,8% в 9 классе и 31,8% у обучающихся ОО СПО. Полученные данные свидетельствуют в пользу того, что любознательность *формируется* в процессе обучения. Другими словами, что любознательность можно рассматривать как результат учебной деятельности — как некоторое качество, которое формируется в учебной деятельности и которое позволит не только использовать накопленные или усвоенные в школе знания, но будет служить основой для самостоятельного обучения и залогом адаптации к меняющемуся миру.

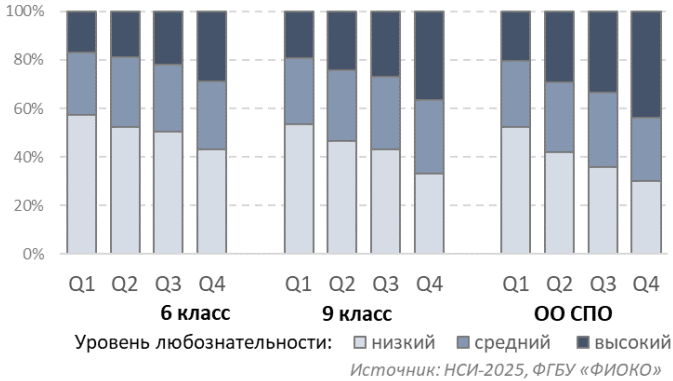


Рис. 2. Распределение любознательности у обучающихся (данные НСИ-2025)

Показано, что уровень любознательности обучающихся значимо выше в ОО, где используются определенные педагогические практики, например, реализуется практико-ориентированное преподавание (рис. 3).

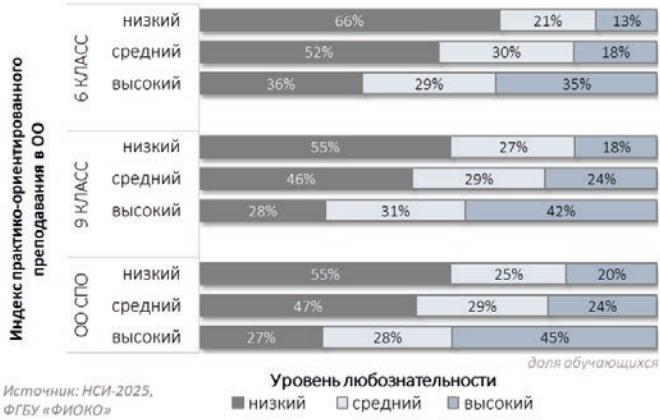


Рис. 3. Практико-ориентированное преподавание в ОО и уровень любознательности обучающихся

Таким образом, данные НСИ-2025 позволили выявить статистически значимую связь между любознательностью обучающихся и особенностями организации учебного процесса, что указывает на то, что любознательность действительно формируется в процессе обучения.

Литература

1. *Об утверждении перечня мероприятий по оценке качества образования и Правил проведения мероприятий по оценке качества образования*: Постановление Правительства РФ от 30.04.2024 г. № 556 (2024) http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405150037 (дата обращения: 28.09.2026)
2. *НСИ-2025. Оценка функциональной грамотности обучающихся.* ФГБУ «ФИОКО» (2026). https://fioco.ru/Media/Default/Documents/FG-2025.pdf (дата обращения: 28.09.2026).

Критерии субъектности в гибридной реальности

Волкова Е.Н
ведущий научный сотрудник
ФНЦ ПМИ, Москва, Россия
envolkova@yandex.ru

Проблема субъектности в цифровую эпоху возникает из несоответствия между видимым действием, результатом действия и его авторством.

Интеллектуальный продукт всё чаще производится не только человеком, а распределённой системой, включающей человека-пользователя, платформу с ее возможностями и ограничениями, цифровые данные и программный алгоритм. При этом результат по-прежнему приписывается человеку. Поэтому необходимо различение функциональной агентности и человеческой субъектности и определение условий, при которых человек остаётся автором действия, частично переданного алгоритмической системе. Мы полагаем, что авторство и субъектность в гибридной реальности определяется не количеством операций, выполненных человеком самостоятельно, а его участием в установлении целей, осмыслении оснований, определении границ делегирования и принятии ответственности. Для обоснования тезиса сопоставляются психологические представления о субъектности личности с философскими концепциями действия и современными трактовками искусственной агентности.

Неопределённость становится постоянным условием существования человека. З. Бауман описывает это состояние как «текучую современность», в которой социальные формы не сохраняют очертаний достаточно долго, чтобы служить надёжной опорой для жизненной стратегии (Бауман, 2008). Х. Роза связывает его с социальным ускорением и сокращением временного горизонта, в пределах которого опыт и планы сохраняют значимость (Роза, 2018). Человеку приходится поддерживать связность собственной биографии в мире, где будущее всё слабее выводится из прошлого.

Цифровизация усложняет эту ситуацию. Образование, труд, общение, самопрезентация и принятие решений разворачиваются одновременно в физических и цифровых пространствах. Возникает гибридная реальность, в которой действие распределяется между человеком, техническим устройством, платформой и алгоритмом. Системы искусственного интеллекта отбирают информацию, формируют рекомендации, прогнозируют поведение и предлагают готовые варианты решения. Б.-Ч. Хан характеризует возникающий информационный режим как форму власти, действующую не через запрет и ограничение, а через управление данными, вниманием и переживанием свободы (Han, 2022). Л. Флориди предлагает рассматривать искусственный интеллект как форму агентности без интеллекта, когда система способна воздействовать на среду и порождать последствия, не обладая сознанием и человеческим пониманием (Floridi, 2025). Однако из функциональной способности действовать и влиять не следует наделение алгоритмической системы субъектностью. Алгоритм не становится персональным участником коммуникации со всей полнотой эмоциональности и ответственности (Волкова, 2026).

Различение агентности и субъектности приобретает в этой связи принципиальное значение. Агентность характеризует действие по изменению состояния среды. Субъектность предполагает осмысленное авторство, способность соотносить действие с ценностями, рефлексировать его основания, принимать

ответственность за последствия и признавать другого участником совместного мира. Алгоритм может выбрать средство, но не переживает смысл цели; может прогнозировать результат, но не отвечает за то, ради чего этот результат должен быть достигнут. Поэтому алгоритмическая агентность делает субъектность человека более необходимой и одновременно более уязвимой.

Это различение опирается на традицию понимания субъектности, заложенную в отечественной психологии. С.Л. Рубинштейн обосновал представление о субъекте как источнике активности (Рубинштейн, 2003). К.А. Абульханова-Славская связала субъектность с жизненной позицией и способностью личности организовывать собственный жизненный путь (Абульханова-Славская, 1991). Современный субъектно-бытийный подход описывает личность как субъекта развития и жизнедеятельности (Сергиенко, 2024), который в ситуации неопределённости способен действовать без полной гарантии результата, не отказываясь от смысла и ответственности (Леонтьев, 2015).

Субъектность в гибридной реальности можно определить как способность человека сохранять и реализовывать авторскую позицию в распределённых системах действия. Речь идёт не о независимости от технологий и не о возвращении к автономному индивиду, свободному от социальных влияний. Современное действие неизбежно опосредовано и другими людьми, и цифровыми технологиями. Критерием субъектности становится способность понимать это опосредование, определять границы делегирования и удерживать за собой решение о целях, ценностях и допустимых последствиях действия.

В данном определении можно выделить четыре взаимосвязанных критерия. Первый — *смысловое авторство*: человек способен объяснить, ради чего действует, и отличить собственную цель от цели, обозначенной предложенной цифровой средой. Второй — *рефлексивная автономия*: человек распознаёт влияние алгоритмического отбора, социальной оценки и дизайна платформы, сохраняя возможность пересмотра предложенного сценария. Третий — *ответственность*: делегирование отдельных операций системе не превращается в отказ человека от авторства действий и последствий. Четвёртый — *диалогичность*: человек признаёт персональность другого человека и не редуцирует его к рейтингу, цифровым данным или средству достижения собственной цели.

Последний критерий связывает субъектность с персональностью. Это не случайно: если первые три критерия описывают, как человек удерживает авторскую позицию, то четвёртый отвечает на вопрос, ради чего это удержание необходимо. Признание персональности другого — это условие субъектности. Под персональностью здесь понимается не только индивидуальная отличимость или цифровая идентифицируемость, но и признание человека носителем уникальной перспективы и способности к самоопределению. Однако самоопределение не является изолированным актом: идентичность не задана изначально и не сводится к набору внешних признаков, она складывается

в ценностных горизонтах и в диалоге с другими. Именно поэтому субъектность не может быть сведена к индивидуальной автономии — она предполагает признание другого как равного участника совместного мира. Способность быть источником собственных определений составляет ядро персональности (Арендт, 2020). Тем самым персональность задаёт критерии субъектности и выступает нормативным пределом алгоритмической объективации: алгоритм может действовать, но не может быть источником смысла, а человек — сведён к профилю, рейтингу или набору данных.

Эти критерии позволяют показать, где проходит граница допустимого делегирования. Передача алгоритму вычисления, поиска или технического исполнения может расширять возможности субъекта. Передача определения целей, ценностной оценки и окончательной ответственности создаёт риск утраты авторской позиции. Граница проходит не между «ручным» и автоматизированным действием, а между использованием системы как средства и отказом человека от рефлексивного отношения к полученному результату. Разграничение функционального источника изменения и субъекта как автора смысла позволяет анализировать конкретное место человека в гибридном действии. Чем больше операций выполняет система, тем важнее сохранять за человеком возможность определять цели, пересматривать решения, признавать другого и отвечать за последствия. Именно эта способность составляет содержание субъектности в гибридной реальности.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. (1991). *Стратегия жизни*. М.: Мысль.
   Abul'khanova-Slavskaya K.A. (1991). *Strategiya zhizni* [*Strategy of life*]. Moscow: Mysl' Publ. (In Russ.).
2. Арендт, Х. (2000). *Vita activa, или О деятельной жизни* (Д.М. Носов, ред.; В.В. Бибихин, пер. с нем. и англ.). СПб.: Алетейя.
   Arendt, H. (2000). *Vita activa, oder Vom tatigen Leben* [*Vita activa, or On the active life*] (D.M. Nosov, ed.; V.V. Bibikhin, Trans. from Germ. and Engl.). St. Petersburg: Aleteiya Publ. (In Russ.).
3. Бауман, З. (2008). *Текучая современность* (Ю.В. Асочаков, ред.; С.А. Комаров, пер. с англ.). СПб.: Питер.
   Bauman, Z. (2008). *Liquid Modernity*: Trans. from Engl. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
4. Волкова Е.Н. (2026). Чат-боты и подростки: метафора диалога в новой социальной реальности. *Социальная психология и общество*, *17*(2), 38–52. DOI: https://doi.org/10.17759/sps.2026170203
   Volkova E.N. (2026). Chatbots and teenagers: the metaphor of dialogue in a new social reality. *Social Psychology and Society*, *17*(2), 38–52. (In Russ.). DOI: https://doi.org/10.17759/sps.2026170203

5. Леонтьев Д.А. (2015). Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности. *Психологические исследования*, *8*(40), Статья 12. DOI: https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.555
Leontiev D.A. (2015). The challenge of uncertainty as a central problem of personality psychology. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, *8*(40), Article 12. (In Russ.). DOI: https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.555
6. Рубинштейн С.Л. (2003). *Бытие и сознание. Человек и мир*. СПб.: Питер. Rubinshtein S.L. (2003). *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [*Being and consciousness. Man and the world*]. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
7. Сергиенко Е.А. (2024). Субъектно-бытийный подход к личности в системе координат современных научных подходов. *Южно-российский журнал социальных наук*, *25*(2), 46–62. DOI: 10.31429/26190567–25–2–46–62
Sergienko E.A. (2024). A subject-existential approach to personality in the coordinate system of modern scientific approaches. *South-Russian Journal of Social Sciences*, *25*(2), 46–62. (In Russ.). DOI: 10.31429/26190567–25–2–46–62
8. Floridi, L. (2025). AI as agency without intelligence: On artificial intelligence as a new form of artificial agency and the multiple realisability of agency thesis. *Philosophy & Technology*, *38*, Article 30 DOI: 10.1007/s13347–025–00858–9.
9. Han, B.-C. (2022). *Infocracy: Digitization and the Crisis of Democracy*. Cambridge: Polity Press.
10. Rosa, H. (2018). The idea of resonance as a sociological concept. *Global Dialogue*, 8 (2), 41–44. URL: https://isa-sociology.org (viewed: 28.09.2026).

Уровневые зоны развития в становлении субъектности наставника и наставляемого на производстве

Колесникова Е.И.
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики межкультурной коммуникации и русского как иностранного
ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет»
Самара, Россия
e-mail: kolesnikovaei@yandex.ru

Центральной идеей культурно-исторической теории Л.С. Выготского является взгляд на становление высших психических функций в форме сотрудничества и общения между людьми. В ходе совместной деятельности с более опытным партнером за счет интериоризации внешние действия переходят во внутренний план психики человека. Развитие идей Л.С. Выготского нашло широкое применение в производственном обучении применительно к процессу наставничества. Первоначально описанное интерпсихическое становление во взаимодействии между ребенком и взрослым в современном понимании

расширено на взаимодействие между взрослым и взрослым. В этом аспекте по-новому встает вопрос о соотношении производственного обучения и уровней зон развития, обозначенные Л.С. Выготским.

Так, «классическое», по выражению В.К. Зарецкого, определение зоны ближайшего развития понимается как расстояние между уровнем актуального развития (самостоятельно решаемые задачи) и уровнем возможного развития ребенка (решаемые ребенком задачи под руководством взрослых и в сотрудничестве с более успешными сверстниками) (Выготский, 1935). Прослеживая эволюцию понятия зоны ближайшего развития, В.К. Зарецкий подчеркивает новые методологические функции в современном понимании. Он раскрывает эвристический потенциал этого понятия и его уместность везде, где изучаемые (сопровождаемые процессы) являются процессами развития. По его мнению, понятие зоны ближайшего развития применимо к любому развивающемуся субъекту деятельности, как индивидуальному (ребенок и взрослый человек), так и групповому (любая общность, семья, группа) (Зарецкий, 2024).

В процессе осуществления наставничества именно зона ближайшего развития выступает главным механизмом становления субъектности наставляемого. Организуя активность наставляемого, наставник предлагает задачи, которые выходят за пределы актуальных возможностей, но с опорой на то, что человек может выполнить самостоятельно. Оказывая поддержку (формулировка цели, демонстрация действий, анализ действий и поиск повышения их эффективности и тд.), наставник стремится к возрастающей самостоятельности наставляемого.

Эффективный наставник не только передает знания и умения, а главное, создает развивающую среду для наставляемого. Наставник проявляет собственную субъектность и является источником развития субъектности наставляемого за счет как раз организации условий проявления субъектности, Но взаимодействие их различно: от образца для подражания на первых этапах до партнерского взаимодействия по мере возрастания самостоятельности наставляемого.

Типы субъектного взаимодействия концептуализированы В.И. Пановым в экопсихологическом (субъект-средовом) подходе к развитию психики (Журавлев, 2023). Онтологическая модель развития психики описывает стадиальное становление субъектности индивида посредством субъектных взаимодействий с окружающей средой в онтологическом континууме «субъект спонтанной активности — субъект продуктивного действия» (Журавлев, 2023). Модель не привязана к конкретному содержанию предметной деятельности и является универсальной, определяя субъектность как способность быть субъектом психической активности в форме определенного действия.

В процессе наставнического взаимодействия содержание стадий становления субъектности может быть описано следующим образом:

- стадия «субъект потребности» проявляется какнастрой на работу в целом и освоение новых производственных действий;

- стадия «наблюдатель» — как умение составлять представление о конечном образе получаемого результата своей работы;
- стадия «подмастерье» выражается в умении использовать готовые образцы-примеры в работе;
- стадия «ученик» — как самостоятельное выполнение производственных действий при внешнем руководстве;
- стадия «критик» — критическая оценка правильности выполнения действий другими в их работе;
- стадия «мастер» — умение самостоятельно выполнять работу преимущественно с использованием собственных опыта и средств контроля;
- стадия «творец» проявляется в использование результатов работы как средства овладения другими, новыми действиями или же для творческого саморазвития и самовыражения.

Универсальность конструктов позволяет не только оценить проявление субъектности на отдельных стадиях наставника и наставляемого, но и сопоставить представления об эффективном выполнении их ролей. По Л.С. Выготскому представление об образе эффективного наставника выступает как образ значимого другого, проводника на другой этап жизни. Развивая эту тему, Д.А Красило отмечает, что человек может быть наставником сам себе, как «внутренний наставник», опираясь на свою самостоятельность (Красило, 2006). Очевидно, что «внутренний наставник» в большей степени проявляется на стадиях становления субъектности «критик», «мастер» и «творец». В начале процесса наставничества, особенно на этапе адаптации, имеют значение предыдущие стадии, каждая из которых является базой для освоения следующей стадии.

Сопоставление представлений об эффективных наставнике и наставляемом позволит сблизить их ожидания друг от друга и построить оптимальный режим их взаимодействия. Мы предположили, что в зависимости от стажа наставничества, формирование образа эффективного наставника и наставляемого имеет свои особенности. Для проверки предположения было проведено исследование с участием 75 наставников одного из крупных российских производственных предприятий.

Участники исследования оценивали свои представления об эффективном наставнике и наставляемом по частоте использования производственных действий, присущих описанным выше стадиям становления субъектности. Отметим отсутствие социальной желательности в приведенном выше содержании производственных действий, что повышает надежность получаемых результатов. Оценка проводилась в баллах с использованием шкалы «никогда 1–2–3–4–5–6–7 всегда». Далее выборка разделялась на подвыборки в зависимости от стажа наставника (до 1 года, 1–5 лет, 5–10 лет и более 10 лет). Между подвыборками выявлялись различия в представлениях об эффективном наставнике и наставляемом. Достоверность различий проверялась с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни (пакет STATISTICA 10.0).

Установлены различия в представлениях о проявлении субъектности эффективного наставника для стадии «субъект потребности» между наставниками до 1 года (медиана 6 баллов) и со стажем более 10 лет (медиана 7 баллов). Скорее всего, при увеличении стажа у наставника выше требования к стимулированию желания осваивать новые действия. Это понятно, ведь наставнику с опытом может показаться, что он и так эффективный, все знает и умеет. У начинающих настрой на работу происходит легче.

В представлениях о проявлениях стадии «критик» наставники со стажем 1–5 лет (медиана 6 баллов) отличаются от наставников со стажем более 10 лет (медиана 5 баллов). Получается, с возрастанием стажа снижается способность критиковать, выделять ошибки, как свои собственные, так и наставляемых.

Наставники со стажем до 1 года придают большее значение стадии становления субъектности «наблюдатель» (медиана 6,5 баллов) по сравнению с теми, у кого стаж 10 лет и более (5 баллов). Вполне возможно, для них имеет большее значение представлять образ конечного результата деятельности, чем их коллегам с превосходящим стажем наставника. Рамки понимания целей и итогов работы важны для согласованной работы, что особо заботит начинающих наставников.

Выявленные особенности в формировании образа эффективного наставника и наставляемого в зависимости от стажа наставничества могут быть применены при организации производственного обучения. Так, в зоне ближайшего развития для группы начинающих наставников, особенно со стажем наставничества до года, в программе обучения присутствуют аспекты подтверждения их компетентности, их успехов. В обучении важно их научить четкой постановке цели и критериев эффективности, индикаторов своей работы и подчиненных. Будут полезны преодоление психологических барьеров в деятельности наставника, освоение успешных практик других путем обмена опытом с наставниками, имеющих более значительный стаж (стадии становления субъектности «подмастерье», «ученик»), помочь заметить и исправить реальные и потенциальные ошибки (стадия «критик»).

Работа в зоне ближайшего развития наставников со стажем сосредотачивается на осмыслении и переосмыслении собственного опыта (стадия «мастер», освоение современных практик наставничества (стадия «творец»). Разбор инцидентов, обучение рефлексии, гибкости, расширение диапазона эффективных практик позволят их опыту не застывать, а учитывать реальность. Для них важно акцентировать те модули, которые действительно актуальны и реально повысят их эффективность. Перед началом занятий следует выяснить их личный образовательный запрос или потребности предприятия в повышении квалификации или переобучении.

Таким образом, полученные результаты показывают, что при организации производственного обучения мы должны ориентироваться на зоны

ближайшего развития не только наставляемого, но и самого наставника в зависимости от стажа его наставнической деятельности с опорой на содержание стадий становления субъектности.

Литература

1. Выготский Л.С. (1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения*. Москва. — Ленинград.: Учпедгиз, 135 с.
2. Зарецкий, В.К. (2024). Зона ближайшего развития: эволюция понятия. *Культурно-историческая психология, 20*(3), 45–57. https://doi.org/10.17759/chp.2024200305
3. Журавлев А.Л. & Сергиенко Е.А. (2023). *Научные подходы в современной отечественной психологии*. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 759 с.
4. Красило, Д.А. (2006). Ориентирующий образ наставника в период вхождения во взрослость. *Психологическая наука и образование, 11*(1), 50–62. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2006_n1/Krasilo (дата обращения: 16.09.2026)

Психологические условия и риски использования мультиагентной ИИ-системы для развития педагогической рефлексии у студентов-психологов образования

Кригер Е.Э.
зав. кафедрой психологии и педагогики образования
ФГАОУ ВО РГГУ, Москва, Россия
evkrig@ya.ru

Актуальность и проблема исследования

Цифровая трансформация образования ставит новые вызовы перед подготовкой психологов образования. Более 70% студентов регулярно используют ИИ-инструменты, но лишь 12% получают инструкции по их рефлексивному применению. Это создает противоречие: ИИ может как развивать профессиональное мышление, так и замещать его.

Педагогическая рефлексия — центральная компетенция психолога образования, включающая анализ учебных ситуаций с множественных позиций, осознание профессиональных оснований и выстраивание обоснованных стратегий вмешательства.

Ключевой вопрос: может ли ИИ-агент выполнять функцию «Другого» (в терминах Л.С. Выготского) в процессе формирования педагогической рефлексии, или взаимодействие с ним ведет к экстернализации — замещению внутренних когнитивных процессов внешними алгоритмическими подсказками?

Теоретическая рамка

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского (Выготский, 1982):

- Развитие высших психических функций происходит через интерпсихологическое взаимодействие с последующей интериоризацией.
- Мультиагентная система рассматривается как цифровое психологическое орудие.
- Зона ближайшего развития создается через моделирование позиций «Другого».

Теория деятельности и профессионального развития:

- Учебная деятельность как особая форма активности А.Н. Леонтьев (Леонтьев, 1975), Д.Б. Эльконин (Эльконин, 2022), В.В. Давыдов (Давыдов, 1986).
- Педагогическая рефлексия как центральное новообразование профессионального становления А.А. Деркач (Деркач, 2000).

Диалогический подход:

- Развитие мышления происходит через столкновение голосов и позиций М.М. Бахтин (Бахтин, 1979), А.А. Ухтомский (Ухтомский, 1966).
- Мультиагентная система создает условия для «многоголосого» диалога

Гипотезы и дизайн исследования

Общая гипотеза: интериоризация профессионального диалога с ИИ-агентами возникает только при рефлексивной фиксации студентом различий между собственной позицией и позицией агента-Оппонента. Без рефлексии взаимодействие провоцирует экстернализацию — снижение инициативности и формирование когнитивной зависимости.

Дизайн: 3 группы × 3 замера (пред-тест → 5 сессий → пост-тест → отсроченный срез через 2 недели)

· ЭГ-1 (n=12): работа с агентами + рефлексивный дневник

· ЭГ-2 (n=20): работа с агентами без рефлексии

· КГ (n=20): традиционный семинар

Участники: 72 студента 3 курса направления «Психолого-педагогическое образование» (19–22 года, 92,3% женщин).

Характеристика мультиагентной системы

Система на базе языковой модели DeepSeek V3 включала трех агентов с разными ролевыми позициями:

- Агент Ролевая позиция Функция
- Агент-Генератор «Методист-экспериментатор» Предлагает 3–4 альтернативные интерпретации учебной ситуации
- Агент-Оппонент «Научный руководитель-провокатор» Критикует суждения, требует аргументации
- Агент-Рецензент «Эксперт-практик» Дает структурированную обратную связь

Важно: агенты не дают готовых ответов, а создают пространство профессиональных позиций.

Методы и диагностический инструментарий

Диагностический комплекс:

1. Адаптированный опросник педагогической рефлексии (Кургинян, 2018) (25 утверждений, 5-балльная шкала) — три субшкалы: когнитивная, процессуальная, личностная рефлексия.
2. Тест когнитивной гибкости в профессиональных задачах (Dennis, 2010) (адаптация методики Денниса и Вандер Уол).
3. Методика «Педагогические ситуации» (адаптированный вариант «Незаконченных предложений» Дж. Сакс) — для оценки способности к децентрации.
4. Шкала толерантности к профессиональной неопределенности (МакЛейн, адаптация Е.Н. Осина) (Осин, 2010).
5. Контент-анализ транскриптов диалогов (1200 страниц, коэффициент согласия экспертов κ=0,82).

Статистическая обработка: ANOVA с поправкой Бонферрони, t-критерий для зависимых выборок, RM-ANOVA, регрессионный анализ, критерий χ^2 Пирсона.

Основные результаты

Динамика профессиональной рефлексии:

- ЭГ-1: значимый рост ($t=5,12$, $p<0,001$) — устойчивый в отсроченном срезе
- ЭГ-2: изменения незначимы ($t=1,45$, $p>0,05$)
- КГ: значимый, но менее выраженный рост ($t=3,21$, $p<0,05$)

Динамика когнитивной гибкости:

- Значимый прирост в ЭГ-1 и ЭГ-2 (соответственно $t=4,87$, $p<0,001$ и $t=3,92$, $p<0,01$)
- В КГ изменения незначимы

Динамика толерантности к неопределенности:

- Значимый рост только в ЭГ-1 ($t=3,78$, $p<0,01$)

Методика «Незаконченные предложения»:

- ЭГ-1: рост занятий собственной позиции с 37% до 62%, снижение «избегающих» ответов с 41% до 18%
- ЭГ-2: доля занятий позиции не изменилась (39%→41%), рост «эклектических» ответов с 11% до 34%

Контент-анализ диалогов:

- ЭГ-1: рост профессиональных аргументов в 2,1 раза, увеличение рефлексивных конструкций
- ЭГ-2: снижение инициативных суждений (с $M=7,2$ до $M=4,8$, $p<0,05$), рост вопросов типа «что ещё предложит агент?»

Отсроченный срез (через 2 недели):

- ЭГ-1: сохранение прироста рефлексии и толерантности к неопределенности
- ЭГ-2 и КГ: возврат показателей к исходному уровню

Ключевые выводы

1. Об интериоризации профессионального диалога

Мультиагентная система может выполнять функцию цифрового посредника в развитии профессиональной рефлексии только при включении рефлексивного этапа. Рефлексивный дневник выступает психологическим орудием, позволяющим осознать смысловой конфликт между собственной позицией и позицией агента-Оппонента.

2. Об экстернализации как риске

При отсутствии рефлексивного сопровождения взаимодействие с мультиагентной системой провоцирует профессиональную экстернализацию — перенос функции профессионального суждения на внешний цифровой контур. Проявляется в снижении инициативности, росте эклектических ответов и формировании позиции «ожидания подсказки».

3. О разрыве между операциональным и смысловым развитием

Работа с ИИ-агентами (даже без рефлексии) развивает когнитивную гибкость (операциональный уровень), но не формирует профессиональную рефлексию (смысловой уровень). Для подготовки психологов этот разрыв критичен.

4. О модераторной роли исходной рефлексивности

У студентов с высоким исходным уровнем рефлексии эффект интериоризации наступает быстрее и сохраняется в отсроченном срезе. Необходим дифференцированный подход для студентов с недостаточно развитой рефлексией.

5. О комплементарности форматов

Традиционный семинар сопоставим с ЭГ-1 по развитию рефлексии, но уступает по когнитивной гибкости. Рекомендуется гибридный формат: ИИ-агенты для расширения профессионального поля + семинар для интеграции и смыслового присвоения.

Практические рекомендации

1. Обязательное рефлексивное сопровождение — профессиональный дневник, обсуждение с преподавателем.
2. Предварительная диагностика уровня профессиональной рефлексии для дифференцированного подхода.
3. Мониторинг инициативности в диалоге с агентами как ранний признак формирующейся экстернализации.
4. Гибридный формат обучения: ИИ-агенты + семинар с преподавателем.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Сост. С.Г. Бочаров. — М., 1979. — 424 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.

3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
4. *Деркач А.А.* Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. — М.: РАГС, 2000. 536 с.
5. *Карпов А.В.* Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
6. Кургинян С.С., Осаволюк Е.Ю. Опросник когнитивной флексибильности (CFI): адаптация на русскоязычной выборке // Психологический журнал, 2018. № 2.
7. *Леонтьев* А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. -М.: Политиздат, 1975. 304 с.
8. *Осин Е.Н.* Факторная структура версии шкалы общей толерантности к неопределённости Д. МакЛейна. Психологическая диагностика. — 2010, № 2, — С. 65–86
9. *Ухтомский А.А.* Доминанта. — М., 1966. 273 с.
10. *Эльконин Б.Д.* Психология развития с позиции культурно- исторической концепции. Курс лекций / Б.Д. Эльконин. — М., 2022. — 344 с.
11. *Dennis J.P., Vander Wal J.S..* The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity // Cognitive Therapy and Research, 2010. 34(3).

Субъектность как аспект личностной автономии и фактор готовности к профессиональному самоопределению

Кубатина Ю.А.
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», Луганск, ЛНР, Россия
yula5176@mail.ru

Проблема субъектности личности в работах Л.С. Выготского идет, как неоднократно отмечал Д.Б. Эльконин (1994), сквозной мыслью, и основным ее посылом является идея о том, что «человек овладевает своим поведением, заново его порождая. Порождающий свое поведение человек становится его субъектом» (Эльконин, 1994). Эта идея серьезной внутренней активности как детерминанты субъектности давно вышла за рамки культурно-исторической концепции и сегодня является одним из аспектов рассмотрения феномена личности в целом.

Личность специалиста, а тем более специалиста-психолога, объектом приложения труда которого есть Я другого, на данный момент — одна из самых сложных и дискуссионных тем, что обусловлено как затребованностью профессии в свете происходящих социокультурных, социополитических изменений в нашем обществе, так и отсутствием единой нормативно-методологической,

законодательной базы, обеспечивающей четкое понимание в обществе и того, кто такой психолог, и рамок его профессиональной деятельности. В связи с этим не теряет своей актуальности и вопрос требований к личности психолога-профессионала.

Сегодня, как в отечественной психологии, так и в западной, в качестве одного из ведущих требований к специалисту-психологу в первую очередь выделяется личностная зрелость как показатель высшего уровня генезиса личности специалиста, основным профессиональным инструментом которого является, И. Ялому (2019), его собственное Я. Личностная зрелость во многом определяется степенью осознания человеком авторства собственной жизни, субъектностью в рамках своего жизненного сценария, когда все действия человека детерминированы его собственными индивидуальными смыслами (С.К. Нартова-Бочавер (2007), К.А. Абульханова-Славская (1991) и др.). Т.е. одним из маркеров такой личностной зрелости является феномен субъектности. При этом субъектность всегда предполагает высокую степень собственной осмысленной и целенаправленной активности человека. Так, например, в работах В.И. Моросановой (2012) сделан акцент на том, что человек, как субъект своей жизнедеятельности, не просто осознающая и рефлексирующая единица бытия, но и целеполагающая, самореализующаяся, способная делать выбор, осознавать и нести ответственность за принятые решения, т.е., по В.И. Моросановой, саморегулирующаяся. В.А. Петровский (1993) же обосновывает идею человек как «активно-неадаптивного существа», свободно и ответственно выходящего за границы предустановленного. Т.е. субъекность предполагает свободу выбора. Как видим, в рамках данных подходов с понятием субъектности тесно связан феномен личностной автономии, маркерами которой и являются самодерминация (как осознание в качестве первоисточников собственной деятельности личной системы смыслов и ценностей, мотивов с учетом внешних условий и правил человеческого общежития) и саморегуляция (как способность целенаправленно управлять своей активностью от момента постановки цели до коррекции ее результатов). Д.А. Леонтьев (2011) отмечает, что, несмотря на то, что личностная автономия до сих пор не имеет общепризнанного определения, однако проявления личностной автономии служат показателями достижения личностной зрелости, а также личностного здоровья и психической устойчивости. Также интересна мысль Д.А. Леонтьева о том, что свобода и ответственность (как высшие формы активности и саморегуляции соответственно) — это разные стороны субъектности, лежащие в основе личностной автономии. Т.е. все три понятия — личностная зрелость, субъектность, личностная автономия — не просто близки по содержанию и взаимосвязаны, но являются составными частями психического здоровья человека, что считается одним из важнейших факторов профпригодности

специалиста-психолога на пути его профессионального самоопределения и профессиональной самореализации.

Один из первых и самых важных этапов профессионального самоопределения приходится на период ранней юности, когда одной из психологических задач возраста становится выбор профессии и поступление в соответствующее образовательное учреждение. В целом в этот период происходит личностное самоопределение молодых людей: теперь их уже интересует не просто вопрос «кто Я», а «кто Я в системе существующих социокультурных, межличностных координат общества, в котором я живу; какое место я хочу занять в этом обществе». И тогда сознательный выбор профессии — это шаг на пути реализации ответа на поставленные вопросы, где образ профессионала, профессиональной деятельности являются для будущего специалиста эталонными показателями в конструкте общего жизненного замысла. С позиции Е.А. Климова (Климов, 1990), залогом успешности этого шага оптанта как раз и является субъектный, осознанный, самостоятельный выбор молодыми людьми своей будущей профессии в рамках формулы «хочу-могу-надо»: когда выпускники школ продумывают личный профессиональный план и, опираясь на свои интересы и жизненные цели, делают собственный выбор профессии как жизненного пути. Т.е. эта субъектность, автономность личности в период юношества — и основа успешности первых ступеней профессионалогенеза на этапе выбора профессии в целом, и один из залогов успешной самореализации в профессии психолога. Если же готовность к профессиональному самоопределению рассматривать как наличие у оптанта единства таких компонентов, как соответствующая мотивация к данной профессии (предполагающая понимание сущности профессиональной деятельности), профессионально значимые черты характера и свойства личности, необходимые знания, умения и навыки, а также положительное отношение к будущей профессии (Чистякова, 1997), то можно говорить о том, что готовность к профессиональному самоопределению базируется на наличии у оптанта достаточного уровня развития профессиональной идентичности как отправной точки дальнейшего профессионалогенеза. Следовательно, можем предположить, что существует прямая корреляция субъектности/автономности (как основы осознанного, самостоятельного и ответственного выбора профессии) и достаточного для стадии оптации уровня профессиональной идентичности (как показателя готовности юношества к овладению данной профессией, т.к., с точки зрения У.С. Родыгиной (Родыгина, 2007), определенный уровень профессиональной идентичности присущ уже студентам на этапе профессионального обучения).

Эксперимент по изучению взаимосвязи личностной автономности/субъектности юношей и девушек и уровня их профессиональной идентичности проводился на базе ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» в 2026–2027 учебном году. Выборку составили студенты первого

курса направления подготовки 37.03.01 Психология в количестве 39 человек. В качестве диагностического инструментария нами были взяты следующие методики: «Опросник профессиональной идентичности студентов-психологов» (У.С. Родыгина), методика «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов) и «Русскоязычный опросник каузальных ориентаций (РОКО)» Э. Деси и Р. Райана (адапт. О.Е. Дергачева, Л.Я. Дорфман, Д.А. Леонтьев).

Результаты исследования позволили сделать некоторые существенные выводы. Так, во-первых, дескриптивный статистический анализ показал в целом достаточно нормативные (по У.С. Родыгиной) результаты по уровню развития профессиональной идентичности студентов-психологов: хотя 41% испытуемых продемонстрировали среднюю степень активности в освоении будущей профессии и такой же нейтральный уровень эмоционального отношения (5-й тип идентичности), при этом еще 38,5% показали высокую степень активности в овладении профессиональными знаниями и умениями и переживание положительных эмоций относительно приобщения к данной профессии (тип 9). Результаты еще 15,4% говорят о том, что, несмотря на среднюю степень активности в освоении профессии, все же студенты переживают положительные эмоции (тип 6). Оставшиеся 5,1% демонстрируют довольно высокую активность при нейтральных эмоциях относительно профессии (тип 8). Далее мы изучали особенности субъектности/автономности наших респондентов при помощи методик каузальной ориентации и способности к самоуправлению. Сразу отметим, что по методике «Русскоязычный опросник каузальных ориентаций» были получены довольно высокие результаты: если высокого уровня по внешнему и безличному контролю в нашей выборке выявлено не было (по этим двум видам контроля подавляющее большинство — 97,4% и 87,2% соответственно — показали средний уровень), то по автономному (субъективному) контролю высокий уровень был выявлен у 46,15%, что может свидетельствовать в пользу достаточно высокого уровня субъектности/автономности опрошенных первокурсников. Эти данные подтверждаются результатами респондентов по методике «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов): несмотря на то, что высокий уровень общей способности к самоуправлению у данной группы выявлен не был, однако 41% показал результаты выше среднего, а еще 38,5% — средний уровень развития данного показателя субъектности, а т.к. юношеский возраст является активным периодом ее формирования, полученные результаты — это только срезовый показатель на данный момент. При этом важными, на наш взгляд, являются полученные нами корреляционные связи (таб.1, результаты проверены при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена).

Таблица 1

Корреляционные связи личностной автономии студентов-психологов и уровня их профессиональной идентичности

Методика профессиональной идентичности студентов-психологов У.С. Родыгиной	«Русскоязычный опросник каузальных ориентаций» Э. Деси и Р. Райана	Методика «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов)
	Шкала «Автономный (внутренний) локус каузальной ориентации»	Шкала «Общая способность самоуправления»
	при $p \leq 0{,}05$ $Rs_{крит.}=0{,}32$	при $p \leq 0{,}05$ $Rs_{крит.}=0{,}32$
Положительное отношение	**$Rs_{эмпирич}$ = 0,46**	$Rs_{эмпирич}$=0,3
Осознанная активность	**$Rs_{эмпирич}$=0,47**	**$Rs_{эмпирич}$=0,42**

Также была выявлена прямая корреляционная связь между шкалой «Автономный (внутренний) локус каузальной ориентации» и шкалой «Общий показатель способности самоуправления» ($Rs_{эмпирич}$=0,51 при $p \leq 0{,}05$ $Rs_{крит.}$=0,32)», что еще раз говорит о тесной связи двух данных феноменов.

Полученные корреляционные связи, на наш взгляд, подтверждают гипотезу о взаимосвязи личностной автономности/субъектности молодого человека на этапе его выбора профессионального пути и его готовности к успешному выбору профессии и формированию его профессиональной идентичности.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. (1991) *Стратегия жизни*. М.: Мысль.
2. Климов, Е.А. (1990). *Как выбирать профессию. Кн. для учащихся старших классов средней школы.* М.: Просвещение.
3. Леонтьев, Д.А. (2011). *Личностный потенциал. Структура и диагностика*. М.: Смысл.
4. Моросанова, В.И. (2012). *Саморегуляция и индивидуальность человека* [*Текст*]: [монография]. М.: Наука.
5. Нартова-Бочавер, С.К. (2007). Психологическая суверенность как критерий личностной зрелости. В: А.Л Журавлев, Е.А. Сергиенко (ред.) *Феномен и категория зрелости в психологии* (с. 149–173). М.: Институт психологии РАН.
6. Петровский, В.А. (1993). *Феномен субъектности в психологии личности*: Дис. … д-ра психол. наук. Институт психологии РАН. М.
7. Родыгина, У.С. (2007). Психологические особенности профессиональной идентичности студентов. *Психологическая наука и образование*, 4, 39–51.
8. Чистякова, С.Н., Журкина, А.Я, Землянская, Е.Н. (авт.-сост.) (1997). *Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению [Текст]: методич. пособие*. М.: ИОСО РАО.

9. Эльконин, Д.Б. *Введение в психологию развития (в традиции культурно--исторической теории Л.С. Выготского)*. М.: Тривола. 1994. — 168.
10. Ялом, И. (2019). *Дар психотерапии*. М.: Бомбора.

Когнитивное влияние цифрового опосредования vs непосредственного сотрудничества

Лешкевич Т.Г.
профессор Академии Психологии и Педагогики
ФГАОУ ВО ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия
Leshkevicht@mail.ru

Возросший объем онлайновых интеракций нарушил баланс между физической и цифровой средами, произвел переформатирование жизненных практик и породил феномен, получивший название «дофаминовое образование». И если в контексте учения Л.С. Выготского непосредственное сотрудничество с другими действующими индивидами, адаптация к коллективному социокультурному опыту и использование знаковой реальности как психологического орудия обосновывались как необходимые условия для формирования высших психических функций человека (Выготский, 1982), то сегодня цифровое опосредование взяло на себя работу по наполнению и замещению когнитивного потенциала личности. Роль главного коммуникатора отдана гаджету и компьютеру. Исследователи с тревогой отмечают, что современный человек «подчиняется зашитому в гаджет сценарию поведения» (Смирнов, 2023), становясь объектом регуляции со стороны цифровых интеракций, оказывающих на его ментальность значительное влияние. Поскольку пространство самоформирования индивидов во многом определяется активной эксплуатацией потенциала цифрового опосредования, то в качестве специфического типа психологического инструментария выступают интерфейсы, алгоритмы, нейросети. Они имитируют нетривиальное подмножество когнитивных способностей индивида, что позволяет говорить об их квази-субъектности, стирающей границы Human and non-Humam (Лешкевич, 2025). В частности, предлагается замещение человеческой памяти, поисковой способности мышления, привлекаются возможности психологической разгрузки, а также того, что именуется «кибербездельем». Исследователи отмечают, что данный вид времяпрепровождения «охватывает до 80–90% сотрудников офисов и студентов по всему миру, что делает его ощутимой негативной чертой современности» (Ханова, 2025). Аттрактивные цифровые стимулы воспринимаются как дополнительные источники дофамина — способа донесения сообщений о предполагаемом вознаграждении мозга.

В то же время киберлафинг как «псевдо-отдых» может истощать когнитивные ресурсы человека, снижать чувствительность к восприятию естественных

факторов удовольствия и порождать компульсивные потерны, представляющие собой навязчивые формы поведения, требующие постоянного повторного обращения к гаджету. Отметим и то, что в обиход вошло выражение «дешевый» дофамин, обеспечивающий лишь кратковременный эффект в отличии от качественного дофамина, выработка которого предполагает приложения усилий, направленных на предвкушение, предвещающее наслаждение. Установлено и то, что эффект «вознаграждения», провоцирование кратковременного выброса дофамина обеспечивают «лайки», мемы, интересный визуальный контент, неожиданные стимулы, поступающие из цифровой информационной среды. Все это вовлечено в механизм положительного подкрепления и нацеливает на повторный поиск источников мгновенного психоэмоционального «вознаграждения».

Получение легко достижимого удовольствия (эмоционального, социального, когнитивного и т. п.) от быстрых и готовых решений ввело в обиход выражение «дофаминовое образование» (Семерник, 2025). Это обусловлено активным использованием сетевого контента в образовательном процессе, подпитываемым стремлением к мгновенному психоэмоциональному «вознаграждению». Доминирование подобной практики вытесняет как установку на критическую работу мышления, так и способность и расположенность к детальному анализу. Вопрос, что значит думать самостоятельно в эпоху алгоритмов, превращается в большую проблему. Ситуация усугубляется тем, что «дофаминовые сигналы» действуют независимо от присущей им ценности. Установка на достижение глубины усвоения новых знаний смещается на получение кратковременного интеллектуального и эмоционального возбуждения, сопряженного с чувством эйфории. Современный уровень цифрового опосредования продуцирует трансформации нейробиологических механизмов функционирования человеческой психики.

Вывод о том, что мозг обучается быстрым реакциям и подвергается постоянной дофаминовой стимуляции, что увлекательный контент и онлайн-активность провоцируют выброс дофамина (нейромедиатора удовольствия) и активацию мозговой системы вознаграждения *уже* достаточно распространен. Делегирование когнитивных функций человека цифровым интеракциям по меньшей мере оценивается как процесс неоднозначный, имеющий негативные эффекты и последствия. Действительно, партнерство с «умными» устройствами обеспечивает функционирование с учётом бюджета энергии, времени, возможность расширения познания и когнитивной разгрузки. Вместе с тем неприятие «дофаминовой модели» в связи с тем, что она ослабляет контроль внимания, внутреннюю мотивацию, осознанность и критическое мышление, всецело направляя к развлекательно-ориентированному контенту, обостряет потребность в непосредственном взаимодействии и сотрудничестве с включением деятельностного подхода, восстанавливающего способность к сосредоточенности, требующего усилий для осуществления предметно-практической деятельности и освоения интеллектуально сложных практик.

И если Лев Выготский был уверен в значении знака как канала, нагруженного семантикой смыслообразования, то цифровая реальность, опираясь на лайки, смайлики, эмодзи, репосты, процедуру «кликания» и серфинг по Сети, предлагает такие удобные опции реагирования, которые не затрудняют среднестатистического индивидов рефлексией и потребностью в высокой степени осмысленности. Напротив, они обеспечивают эффект положительного подкрепления, стимулирующую дофаминовую активность, благодаря чему у человека формируется запрос на повторный циклический паттерн вознаграждения, от удовлетворения которого зависит психологическое состояние человека. Рациональное мышление оценивается как долгий и тернистый путь в отличие от мгновенного дофаминного подкрепления. Более того, слепое доверие к цифровым подсказкам повышает риск манипуляций в обход рациональности в том смысле, что оно препятствует функционированию рациональных способностей, Цифровое опосредование как легкодоступная и постоянная «подсказка» ставит под вопрос интеллектуальную и моральную автономию человека. И если экономоцентричная эпоха делала ставку на максимизацию функции полезности (выгоды), то для цифровой эпохи, сопряженной с моделью «дофаминового образования», ведущей установкой становится легкость в получение искомой информации, сопровождаемой чувством удовлетворения, что ведет к трансформации когнитивного потенциала личности. «Сращенность» и гипервзаимосвязанность индивида с цифровым инструментарием, постоянная подключенность к цифровым технологиям девальвирует потребность в реальных физических контактах и межличностных взаимодействиях.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1982) *Инструментальный метод в психологии* // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика.
2. Смирнов, С.А. (2023). Л.С. В*ыготский и цифра: вызов для культурно-исторической психологии*. Культурно-историческая психология, 19(2), 41–51. https://doi.org/10.17759/chp.2023190205
3. Лешкевич Т.Г. *Субъектоподобные качества ИИ: «стыковка» humans и non-humans* // Вопросы философии, 2025. № 4. С. 39–47. DOI: 10.21146/0042-8744-025-4-39-47
4. Ханова, О.А. (2025). *Киберлафинг* // web Krasotaimedicina.ru. 25.08.2025.
5. Семерник С.З., Каврус П.В. (2025). *«Дофаминовое образование» и проблема формирования гражданского самосознания современной молодежи* // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. №. 2. С. 118–123.

Психолого-педагогическая программа «Мыслим разумно»: как игра превращает дошкольника в успешного школьника»

Навлютова А.С.
педагог-психолог
МОУ «Центр образования "Тавла"»
СОШ № 17 им. З.В. Ермольевой», Саранск, Россия
navlyutovaas@mail.ru

Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту является одним из наиболее ответственных и кризисных периодов в онтогенезе человека, поскольку данный этап характеризуется качественной перестройкой всей системы психической деятельности ребёнка, сменой ведущего вида деятельности и формированием новой социальной позиции — позиции школьника. По мнению Л.С. Выготского, кризис семи лет связан с потерей непосредственности и возникновением осмысленного переживания собственных действий, что делает успешность прохождения данного возрастного рубежа во многом зависимой от уровня психологической готовности ребёнка к систематическому обучению (Выготский, 2026). В отечественной психологии проблема психологической готовности к школе рассматривается как комплексное образование, включающее мотивационный, волевой, интеллектуальный и коммуникативный компоненты, что отражено в работах Л.А. Венгера, Л.И. Божович, Н.И. Гуткиной, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, Н.Г. Салминой, Д.Б. Эльконина (Божович, 2008; Гуткина, 2004; Зак, 2004). Особую значимость в контексте предшкольной подготовки приобретает развитие познавательной сферы, поскольку, как отмечает А.З. Зак, именно в старшем дошкольном возрасте складываются предпосылки теоретического мышления, формируются умственные действия анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации (Леонтьев, 2023). Дошкольный возраст рассматривается как сензитивный период для развития произвольности психических процессов, наглядно-образного и начальных форм словесно-логического мышления (Запорожец, 2004).

Актуальность настоящего исследования обусловлена рядом противоречий между возрастающими требованиями школы к интеллектуальному развитию первоклассников и недостаточной разработанностью практико-ориентированных программ предшкольной подготовки, а также между необходимостью комплексного психологического сопровождения детей старшего дошкольного возраста, включая детей с высоким риском уязвимости, и ограниченностью существующих программных средств. Разработанная развивающая психолого-педагогическая программа предшкольной подготовки «Мыслим разумно» опирается на следующие теоретические

положения: культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и социальной ситуации развития, теорию деятельности А.Н. Леонтьева о ведущей роли игровой деятельности в дошкольном возрасте, положения Л.И. Божович о внутренней позиции школьника как психологическом новообразовании кризиса семи лет, концепцию психологической готовности к школе Н.И. Гуткиной и представления Н.Г. Салминой о роли игровой деятельности в формировании готовности к школе. Программа разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155) и федеральной образовательной программой дошкольного образования (приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028).

Цель программы заключается в организации психологического сопровождения комплексной подготовки детей, посещающих школу раннего развития, к обучению в школе. В качестве задач программы выступают развитие зрительной и слухоречевой памяти, развитие свойств внимания (устойчивости, переключения, распределения), развитие мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, аналогии), стимулирование фантазии и творческих способностей, формирование навыков общения в совместной деятельности, развитие мотивации учения, развитие мелкой моторики и координации движений, а также развитие общеучебных умений (внимательность, сосредоточенность, контроль своих действий, умение слушать педагога, использование школьных предметов). Организационные условия программы предусматривают проведение восьми занятий продолжительностью 25 минут, проводимых один раз в две недели с подгруппами детей по 10–12 человек, что составляет общий объём 8 часов. Структура каждого занятия включает три части: вводную часть (разминку) с ритуалом приветствия и психогимнастическими упражнениями, основную часть, содержащую комплекс упражнений и игр, направленных на решение задач конкретного занятия, и завершение с рефлексией, обеспечивающей ассимиляцию полученного опыта. Содержание программы структурировано по тематическим блокам, среди которых «Здравствуй, школа!», «Вспомнить всё», «Обрати внимание», «Мыслим разумно», «Встреча с прекрасным», «Далеко и близко», «Разговор по душам» и «Раскрась свои чувства!», что позволяет последовательно охватить все ключевые сферы познавательного и личностного развития ребёнка.

Для оценки эффективности программы использовался «Ориентировочный тест по определению школьной зрелости Керна–Йирасека», позволяющий оценить психологическую зрелость, умственную работоспособность, уровень развития восприятия, памяти, внимания и мышления. В апробации программы приняли участие 278 детей старшего дошкольного возраста (5,5–7 лет), посещающих школу раннего развития «Ступеньки» на базе МОУ г.о. Саранск «Центр образования «Тавла» — Средняя общеобразовательная школа № 17».

Исследование включало три этапа: констатирующий этап, направленный на определение исходного уровня развития познавательной сферы, формирующий этап, в ходе которого реализовывалась программа, и контрольный этап с повторной диагностикой и сравнением результатов.

По результатам итоговой диагностики выявлена положительная динамика показателей школьной зрелости: 44% детей достигли уровня готовности к школьному обучению «выше среднего», что составило прирост на 19% по сравнению с входной диагностикой. 50% детей показали средний уровень готовности, при этом снижение данного показателя на 6% по сравнению с входной диагностикой объясняется переходом части детей в группу «выше среднего». 6% детей остались на низком уровне, что свидетельствует об условной готовности к обучению, однако данная доля сократилась на 13% по сравнению с первоначальными показателями. Полученные данные указывают на статистически значимые различия в уровнях готовности к школе до и после участия в программе, а существенное сокращение доли детей с низким уровнем готовности с 19% до 6% и увеличение доли детей с уровнем «выше среднего» подтверждают развивающий эффект программы. Полученные результаты согласуются с данными исследователей о значении развивающих игр в познавательном развитии детей дошкольного возраста (Логинова, 2021), а использование игровых форм, мультимедийных материалов и творческих заданий обеспечивает высокую мотивационную включённость детей и создаёт благоприятные условия для формирования познавательных действий.

Таким образом, разработанная программа «Мыслим разумно» представляет собой эффективный инструмент психолого-педагогического сопровождения предшкольной подготовки, обеспечивающий развитие когнитивных, регулятивных и коммуникативных компонентов готовности к обучению, и может быть рекомендована к внедрению в практику работы педагогов-психологов общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования. Дальнейшее развитие программы связано с расширением спектра используемых технологий, включением элементов цифровой образовательной среды и адаптацией программы для детей с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Божович, Л.И. (2008). *Личность и её формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер.
2. Выготский, Л.С. (2016). *Мышление и речь*. М.: Лабиринт.
3. Гуткина, Н.И. (2004). *Психологическая готовность к школе*. СПб.: Питер.
4. Запорожец, А.В. (2004). *Психология действия*. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК.
5. Зак, А.З. (2004). *Развитие умственных действий у детей 6–7 лет*. М.: Илекса.

6. Леонтьев, А.Н. (2003). *Становление психологии деятельности*. М.: Смысл.
7. Логинова, Л.А. (2021). *Влияние развивающих игр на познавательное развитие детей дошкольного возраста* // Вестник научных конференций. № 7–2.

Становление рефлексивных компетенций студентов педагогов-психологов в процессе реализации наставнической деятельности

Овечкина Л.С.
магистрант кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
p.lilya@list.ru

Российское образование переживает значительные перемены, что связано, в том числе с высокими темпами развития современного общества. Согласно заявлению Президента Российской Федерации В.В. Путина: «От уровня образования, от уровня применяемых технологий, от того, какие амбиции возникают у каждого конкретного человека, региона либо всей страны зависит будущее государства»[1].

В Стратегии развития образования до 2026, объединившей в себе традиции отечественного образования и современные тенденции, определены основные задачи, одной из которых является развитие у человека индивидуальных навыков и компетенций.

В период обучения в высшем учебном заведении закладываются основы профессиональной деятельности, формируются универсальные компетенции, а также потребность и готовность непрерывному самообразованию. В современном мире, равно как и системе российского образования, подверженном стремительным переменам, важнейшими качествами являются гибкость и высокая адаптивность к изменениям, а рефлексивная компетенция играет важную роль.

Для студентов становление рефлексивной компетенции представляет особое значение, поскольку способствует формированию автономии, повышает качество учебного процесса, снижает уровень тревожности в состоянии неопределенности, развивает критическое мышление и ускоряет профессиональную адаптацию. Значимость рефлексивной компетенции в процессе обучения обуславливается ее способностью запустить механизмы самообразования, работы над собой и личностный рост (Абилова и др., 2024).

Современные общественные отношения и профессиональная среда требуют от молодых специалистов, которые еще вчера были студентами высших учебных заведений и зачастую не имеют профессионального опыта,

не только профессиональных знаний, умений и навыков, но и универсальных компетенций, включая способность к критическому мышлению, поведенческой гибкости, анализу информации, самоанализу и рефлексии. В этой связи для успешного начала профессиональной деятельности молодого специалиста представляется необходимым создание условий становления рефлексивной компетенции в процессе получения высшего образования.

В последние годы множество научных исследований посвящено изучению роли наставника и наставничества в профессиональном становлении студентов, концепции и модели наставнической деятельности в высшем образовании, проблем и динамики развития рефлексии студентов в процессе обучения в вузе, условий становления рефлексивных компетенций студентов психолого-педагогических специальностей.

Многообразие подходов к понятию «рефлексия» и терминологическая неопределенность задает теоретическую основу настоящего исследования.

Проводя анализ научных школ и направлений, в рамках которых исследуется тема рефлексии, можно говорить о множестве подходов, раскрывающих понятие рефлексии, а также многообразии терминов, используемых для ее определения.

Так, в современных психолого-педагогических исследованиях понятие «рефлексия» трактуется как «самопознание», «форма деятельности», «описание деятельности с указанием целеполагания», «рефлексивность», «рефлексивные способности», «рефлексивные умения», «рефлексивная культура», «рефлексивная компетенция». Такая неоднозначность и вариативность в определении понятийного статуса не позволяет выработать единый подход к пониманию «рефлексии» и «рефлексивной компетенции», а следовательно, однозначно определить ее место в ряду основополагающих психологических категорий.

Авторами научных исследований понятие «рефлексия» трактуется по-разному в зависимости от объекта и предмета исследования в сфере философии, психологии и педагогики. Вместе с тем, рефлексия рассматривается как свойство личности, обуславливающее способность к самовосприятию и анализу содержания своей собственной психики, а также к пониманию психики других людей.

В отечественной психологии Л.С. Выготский был одним из первых, кто стал использовать термин «рефлексия», определив рефлексию как ключевое новообразование в развитии подростка (Зарецкий и др., 2026).

В дальнейшем с позиции деятельностного подхода понятие рефлексии раскрывается в работах советских психологов С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Г.П. Щедровицкого. В рамках деятельностного подхода рефлексия трактуется как практическое средство, которое помогает человеку сознательно контролировать свою деятельности, оценивать результаты и профессионально самосовершенствоваться (Есенин, 2025).

Среди современных исследователей особое внимание заслуживают работы А.В. Карпова и Д.А. Леонтьева. Так, А.В. Карпов определяет рефлексию как психическое свойство, состояние, процесс и разрабатывает методику диагностики рефлексивности. Д.А. Леонтьев в свою очередь предлагает дифференцированную модель рефлексии, основанную на способности человека взглянуть на себя со стороны (Ожиганова, 2018).

В этой связи, одна из ключевых проблем теоретического исследования понятий «рефлексия» и «рефлексивная компетенция» состоит в том, что при высоком уровне теоретической изученности понятия «рефлексия» до сих пор отсутствует единый понятийный аппарат. В результате начинающий исследователь оказывается перед выбором: либо создавать собственную теоретическую основу на базе уже имеющихся исследований, либо без должной степени критики заимствовать готовые определения.

Понятие, не имеющее единого подхода к его содержанию, затрудняет эмпирические измерения, а исследователь оказывается перед проблемой правильности выбора диагностического инструментария. Существующие методики (например, опросник А.В. Карпова) фиксирует общий уровень рефлексивности (Карпов, 2003). Методика — Дифференциальный тест рефлексивности (опросник Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина) позволяет определить тип рефлексии «хорошую» (продуктивную) и «дурную» (непродуктивную) (Леонтьев и др., 2014). Тест рефлексии деятельности (опросник В.Д. Шадрикова, С.С. Кургиняна) измеряет рефлексию как процесс, встроенный в функциональную систему деятельности (Ожиганова, 2018). Однако, все указанные диагностические подходы не позволяют оценить рефлексивную компетенцию как интегративное качество, что повышает риск методологических ошибок.

Рефлексивная компетенция играет важную роль в становлении студента в качестве будущего специалиста психолого-педагогического направления. В результате сформированной рефлексивной компетенции будущий специалист способен осознавать себя в рамках профессиональной деятельности, оценивать свои ошибки и достижения, ставить перед собой задачи в целях наращивания профессионального опыта и саморазвития, быть активным участником общественных отношений и осуществлять социальное взаимодействие (Абилова и др., 2024).

Таким образом, определение понятия «рефлексивная компетенция» является одной из важнейших теоретических задач данного исследования, решение которой позволит выбрать правильный диагностический инструментарий с целью дальнейшего определения психолого-педагогических условий становления рефлексивных компетенций студентов педагогов-психологов в процессе наставнической деятельности.

Литература

1. Абилова З.Т., Узакбаева С.А., Турсунбаева А.У. (2024). Развитие рефлексивной компетенции в высшем образовании. Бюллетень науки и практики. Т. 10. № 6. С 663–669.
2. Есенин Р.А. (2025). Модель рефлексивных компетенций педагога: проектирование и обоснование. Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). № 4 (24). С. 113–122.
3. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. (2026). К вопросу о понятии «рефлексии» в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского: от истоков к современности. Культурно-историческая психология. 22 (1). С. 30–41.
4. Карпов А.В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагности. Психологический журнал. Т. 24. № 5. С. 45–57.
5. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. (2014). Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференцированной диагностике. Психология. Журная Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.
6. Ожиганова Г.В. (2018). Рефлексия, рефлексивность и высшие рефлексивные способности: подходы к исследованию. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Т. 24. № 4. С. 56–60.

Оценка структуры эмоционального интеллекта девиантных подростков средствами социально-психологического тестирования

Петрова Н.С.
магистрант, факультета «Психологии и специального образования»
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»
г. Томск, Россия
Petrova_finans@mail.ru

В течение последних десяти лет в деятельность образовательных организаций прочно вошло социально-психологическое тестирование (далее — СПТ) как инструмент диагностики проявлений девиантного поведения у обучающихся с 13-летнего возраста. Проведение данного тестирования, направленного на раннее выявление рисков, относится к компетенции образовательных организаций. В современных социальных условиях проблема девиантного поведения в подростковой среде остаётся одной из наиболее актуальных. По данным Минпросвещения, в 2024 году на учёте в комиссиях по делам несовершеннолетних состояли 420 тысяч детей, а в 2025 году эта цифра выросла на 33,6 тысячи — до 453,6 тысячи человек. При этом 21,3 тысячи подростков совершили правонарушения повторно.

Традиционно диагностика рисков фокусируется на внешних проявлениях и поведенческих маркерах, однако глубинной причиной часто выступает дефицит внутриличностных ресурсов. Ключевым из таких ресурсов является эмоциональный интеллект (ЭИ). Резкий рывок в развитии страны неразрывно связан с модернизацией образования и формированием личности, способной принимать взвешенные решения и отвечать за свои поступки. Эта задача напрямую зависит от способности человека понимать и управлять своими эмоциями.

Цель данной статьи — соотнести шкалы социально-психологического тестирования (СПТ), применяемого в школах, с 15-компонентной структурой ЭИ по модели клинического психолога Рувена Бар-Она, продемонстрировать связь девиаций с неразвитым ЭИ и предложить вектор профилактической работы.

Рувен Бар-Он определил ЭИ как совокупность некогнитивных способностей, компетенций и навыков, влияющих на способность человека справляться с вызовами внешней среды. Его модель включает 15 шкал, объединённых в пять сфер: внутриличностную, межличностную, адаптивность, управление стрессом и общее настроение. Низкий уровень развития этих компетенций напрямую коррелирует с трудностями в саморегуляции, что является фундаментом для формирования девиантных стратегий поведения. Подросток, не умеющий распознавать и управлять своими эмоциями (низкая эмоциональная осознанность), склонен к импульсивным поступкам и поиску быстрых способов снятия напряжения, в том числе через рисковое поведение.

В диагностике СПТ использует две ключевые интегративные шкалы: «Факторы риска» и «Факторы защиты».

Шкалы «Факторы риска» отражает дефицит внутриличностных и адаптационных компетенций: потребность в одобрении, подверженность влиянию, принятие аддиктивных установок, склонности к риску, импульсивность, тревожность и фрустрация.

Шкалы «Защиты»: принятие родителями, принятие одноклассниками, социальная активность, самоконтроль поведения и самоэффективность.

15 компонентов эмоционального интеллекта включают в себя: самоуважение, эмоциональное самосознание, ассертивность /самоутверждение, независимость, эмпатия, социальная ответственность, межличностные отношения, стрессоустойчивость, контроль импульсивности, тестирование реальности, умение решать проблемы, гибкость, самоактуализация, оптимизм, благополучие.

Для анализа шкалы соотнесли следующим образом:

Шкала СПТ ⟶ Компонент структуры ЭИ (Р. Бар-Он)

Импульсивность (И) напрямую соотносится со шкалой «Контроль импульсивности» Неспособность устоять перед сиюминутным желанием ради долгосрочной цели — классический маркер низкого ЭИ.

Тревожность (Т) и Фрустрация (Ф) являются следствием низкой «Стрессоустойчивости» и «Тестирование реальности». Подросток не понимает природу своего состояния и не владеет техниками совладания.

Принятие асоциальных установок (ПАУ) могут быть связаны с низким уровнем «Социальной ответственности». Искаженное восприятие себя и мира толкает на поиск самоутверждения в опасных или социально неодобряемых действиях.

Подверженность влиянию группы (ПВГ) указывает на неразвитую «Независимость», Подросток не имеет собственного мнения и не умеет его отстаивать.

Шкалы «Факторы защиты» отражают наличие развитых межличностных компетенций.

Самоэффективность (СЭ), это «Ассертивность» эмоционального интеллекта. Умение эффективно и конструктивно выражать свои эмоции..

Принятие родителями (ПР) и Принятие одноклассниками (ПО) являются внешними условиями для развития «Межличностных отношений» и «Эмпатии». Ощущение поддержки и принадлежности к группе формирует базовое доверие к миру.

Социальная активность (СА) является поведенческим проявлением высокого уровня ЭИ «Самоактуализация».

Таким образом, результаты СПТ дают не просто оценку риска, а структурный «рентген» эмоционального интеллекта школьника, показывая, какая именно сфера или компонент «западают».

Для проверки данной гипотезы было проведено пилотное исследование. Выборку составили 30 школьников 7–9 классов (13–15 лет), у которых по результатам СПТ были выявлены высокие показатели по шкале «Факторы риска». Всем участникам был предложен тест на эмоциональный интеллект Н. Холла.

Результаты показали статистически значимое снижение общего уровня ЭИ у данной группы по сравнению с нормативными показателями. В частности, наиболее низкие баллы были зафиксированы по шкалам «Эмоциональная осведомленность», «Управление своими эмоциями» и «Эмпатия», что полностью соотносится с анализом шкал СПТ.

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что в условиях возрастающей нагрузки на обучающихся эффективность психологической работы зависит от выбора адекватных диагностических инструментов. В этом контексте социально-психологическое тестирование (СПТ) выступает не просто как формальная процедура, а как высокоэффективный скрининговый инструмент с огромным потенциалом.

Ключевая ценность СПТ заключается в его способности сигнализировать о наличии дефицитов в структуре личности, которые являются предикторами девиантного поведения. Именно здесь на помощь приходит теоретическая рамка 15-компонентной модели эмоционально-социального интеллекта Рувена Бар-Она. Данные СПТ позволяют соотнести выявленные поведенческие маркеры с конкретными компонентами этой модели Таким образом, СПТ дает

практический «сигнал», а модель Бар-Она предоставляет теоретическую карту для его расшифровки, позволяя понять, какая именно сфера ЭИ — внутриличностная, межличностная или адаптивная — является наиболее уязвимой.

Для формирования «группы риска» и первичной профилактики девиантного поведения СПТ является оптимальным и зачастую достаточным инструментом. Он позволяет оперативно оценить широкий спектр факторов риска. На основании этих данных и соотнесения их с моделью Бар-Она психолог уже может выстраивать первичную профилактическую работу.

В свою очередь, более ресурсоёмкие методики, такие как тест Н. Холла, целесообразно использовать дифференцированно. Они могут служить для уточнения структуры дефицитов ЭИ у подростков, уже идентифицированных с помощью СПТ, либо применяться как инструмент для оценки динамики («срезовый» анализ) по завершении цикла профилактических мероприятий. Таким образом, предложенный подход — от широкого скрининга (СПТ) через теоретическую декомпозицию (модель Бар-Она) к точечной диагностике (тест Холла) — позволяет не только повысить эффективность профилактики девиаций, но и гуманизировать процесс психологического сопровождения.

Низкая стрессоустойчивость требует обучения техникам релаксации, тайм-менеджмента и позитивного переформулирования проблем.

Соотнесение шкал СПТ со структурой эмоционального интеллекта по Рувену Бар-Ону показало, что социально-психологическое тестирование может является инструментом для диагностики не только поведенческих рисков, но и глубинных дефицитов ЭИ у подростков. Выявление конкретного «западающего» компонента позволяет психологу и педагогу составить адресную программу психолого-педагогического сопровождения, направленную на развитие недостающих навыков, что является эффективной стратегией профилактики девиантного поведения.

Литература

1. Афанасьева Н.В. Практика сопровождения социально-психологического тестирования в образовательной среде / Н.В. Афанасьева, Е.В. Шубина, О.Н. Коптяева; Департамент образования Вологодской области, Вологодский институт развития образования. Вологда: ВИРО, 2024. 168 с. URL: https://viro35.ru/wpcontent/uploads/2024/09/1831-книга-с-обложкой-1.pdf (дата обращения: 20.05.2026).
2. Варначева А.Г. Использование результатов единой методики социальнопсихологического тестирования для организации профилактической работы с обучающимися образовательных организаций Удмуртской Республики / А.Г. Варначева, И.В. Макарова — Электр. текстовые дан. (1,78 Мб). — Ижевск: АОУ ДПО УР ИРО, 2020.
3. Bar-On R. Emotional intelligence inventory (EQ-i): Toronto, Canada, Multi--Health Systems, 1997

Теория поэтапного формирования умственных действий в преодолении трудностей слухоречевого восприятия у младших школьников с дисграфией

Пономарева Е.П.
магистрант кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kspponek@mail.ru

Овладение процессом письменной речи является одной из задач, стоящих перед ребёнком в период обучения в начальной школе. Без успешного освоения этого навыка дальнейшее обучение в средней и старшей школе будет значительно затруднено. Однако в настоящее время в связи с технологическими и культурными изменениями, отмечается рост количества детей, испытывающих выраженные трудности в освоении процесса письма. Об этом свидетельствует не только мнение учителей и специалистов, работающих с младшими школьниками, но и данные статистических исследований. По разным оценкам, процент детей младшего школьного возраста с той или иной формой дисграфии доходит до 35% от общего числа. Замена активного общения ребёнка и взрослого, а также детей между собой, общением с техническими устройствами приводит к задержке речевого развития в дошкольном возрасте. Период между этапами начала активного использования собственной речи и началом школьного обучения у детей сокращается. Это приводит к тому, что процессы, красочно описанные у К.И. Чуковского в его книге «от двух до пяти», являющиеся основой для развития процессов чтения и письма, оказываются недостаточно сформированы к моменту начала школьного обучения. Таким образом, получается, что требования среды к учебным навыкам наталкиваются на недостаточную готовность речевых процессов. Всё это и приводит к увеличению количества детей с дисграфией.

Особое место среди причин, вызывающих дисграфию, занимают трудности слухоречевого восприятия, к отдельным проявлениям которых относятся: нарушение фонетико-фонематического анализа и синтеза, снижение слухоречевой памяти, недостаточная дифференциация фонем. Именно эти трудности сильнее всего ограничивают успешное формирование и развитие процесса письменной речи у ребёнка. В современном мире способ получения информации становится всё более визуальным, а развитие технологий позволяет решать многие задачи без необходимости владения письменной речью и чтением. Использование аудиокниг и широкий спектр программ, переводящих устную речь в письменную и, наоборот, приводят к тому, что потребность у ребёнка в этих навыках становится всё меньше.

Это приводит к выводу об актуальности разработки коррекционно-развивающей программы, позволяющей создавать психолого-педагогические условия для преодоления трудностей слухоречевого восприятия у младших школьников с дисграфией.

В настоящий момент существует целый спектр методик, направленных на развитие слухоречевого восприятия, которые применяются в работе педагогов, логопедов, нейропсихологов. Однако большинство существующих методик не нацелены на то, чтобы процесс восприятия слухоречевой информации стал осознанным и регулируемым ребёнком. В разработке нашей программы мы опираемся как на методологическую основу на теорию поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперина). Теория разработана в русле деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев. П.Я. Гальперин) и предполагает формирование и автоматизацию психологических действий через последовательное прохождение этапов с опорой на ориентировочную основу действия.

Целью исследования является — разработка и испытание программы коррекции трудностей слухоречевого восприятия у младших школьников с акустической дисграфией, построенная на принципах теории поэтапного формирования умственных действий. Гипотеза исследования: методика, базирующаяся на принципах теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, помогает коррекции слухоречевого восприятия у младших школьников с акустической дисграфией.

Задачами исследования является:

1. На основе теоретического обзора выявить факторы, влияющие на формирование и развитие слухоречевого восприятия.
2. Опираясь на принципы теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина разработать программу и методику коррекции слухоречевого восприятия у младших школьников с акустической дисграфией. Провести экспериментальную проверку в условиях нейропсихологической коррекции.
3. Сформулировать практические рекомендации по применению разработанной методики.

Для оценки эффективности разработанной коррекции до проведения развивающих занятий и по их окончании будет проведена диагностика состояния процессов слухоречевого восприятия, для чего выбрана стандартизированная методика нейропсихологической диагностики слухоречевого восприятия у младших школьников с дисграфией, предложенная Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной. Полученные результаты и их статистическая обработка позволят сделать предварительные выводы об эффективности разрабатываемой программы.

Результаты нашего исследования и разрабатываемая методика могут в дальнейшем быть использованы в практической работе логопедов, нейропсихологов, а также учителей начальных классов.

Литература

1. Гальперин П.Я. *Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды*. Москва: Издательство Московского университета,2023–843с.
2. Корнев А.Н. *Нарушения чтения и письма у детей*: учебно-методическое пособие. СПб.: ИД «МиМ», 1997. 286 с.
3. Лалаева Р.И. *Логопедическая работа в коррекционных классах*: методическое пособие для учителей-логопедов. М.: ВЛАДОС, 2004. 224 с.
4. *Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция*: научная монография / Под общ. ред. О.А. Величенковой. — М.: Логомаг, 2018.– 372 с.

Родительская тревожность, контроль и учебная мотивация подростков

Рихтере К.
магистрант Кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
karinakronkalne@gmail.com

Учебная мотивация подростка формируется в системе отношений со значимыми взрослыми. Родительское участие может поддерживать самостоятельность учащегося, но может сопровождаться давлением и стремлением определять его действия. В связи с этим представляет интерес образовательная тревожность родителей — беспокойство по поводу результатов обучения и образовательного будущего ребёнка. Для понимания её возможной связи с мотивацией необходимо рассматривать не только интенсивность переживаний родителя, но и способы взаимодействия с подростком.

Цель работы — оценить основания для рассмотрения контролирующего поведения как возможного посредника между образовательной тревожностью родителей и автономной мотивацией подростков. Метод — теоретический анализ публикаций, посвящённых отдельным звеньям данной связи, с сопоставлением результатов и формулированием гипотезы для эмпирической проверки.

Прежде всего, необходимо разграничить родительский контроль как организацию деятельности и контроль как психологическое давление. В обзоре К.Н. Поливановой, А.А. Бочавер и К.В. Павленко различаются поведенческий контроль, задающий рамки деятельности, и психологический контроль, затрагивающий мысли и переживания ребёнка (Поливанова и др., 2020). Хотя работа посвящена независимым перемещениям подростков, это разграничение полезно для анализа учебного взаимодействия. Понятные требования и согласованный порядок выполнения заданий не следует автоматически относить к практикам, ограничивающим автономию.

B. Soenens и M. Vansteenkiste рассматривают психологический контроль в контексте теории самодетерминации (Soenens, Vansteenkiste, 2010).

Вызывание вины, стыда и использование условного принятия могут создавать внутреннее давление, при котором ребёнок действует ради сохранения одобрения взрослого. При этом структурирование деятельности совместимо с поддержкой автономии. Следовательно, для анализа мотивации существенны не только частота родительского вмешательства, но и характер требований, возможность учитывать позицию подростка и основания, побуждающие его учиться.

Российские исследования позволяют конкретизировать образовательный контекст. И.В. Вачков, С.Н. Вачкова и М.В. Воропаев выявили связи представлений родителей о качестве образования с установками на контроль жизни и учёбы детей (Вачков и др., 2019). Работа показывает значимость родительских представлений и ожиданий, однако тревожность в ней непосредственно не измерялась. Поэтому её результаты характеризуют контекст учебного контроля, но не подтверждают, что именно тревожность является его причиной.

В исследовании Т.О. Гордеевой, Д.М. Нечаевой и О.А. Сычева поддержка автономии родителями в детстве была связана с академическими достижениями студентов через внутреннюю учебную мотивацию. Контролирующий стиль выступал статистическим предиктором экстернальной мотивации и амотивации (Гордеева и др., 2024). Эти результаты поддерживают предположение о значении качества родительского взаимодействия для мотивации, однако получены на студентах с ретроспективной оценкой воспитания. Их перенос на подростков требует отдельной проверки.

Исследование Е. Даббах непосредственно обращено к учебной мотивации подростков 13–16 лет (Даббах, 2026). Мотивация уважения к родителям демонстрировала более устойчивые связи с интроецированной регуляцией и мотивацией самоуважения, чем с познавательной мотивацией. Это позволяет обсуждать роль стремления соответствовать родительским ожиданиям в формировании контролируемой регуляции. Вместе с тем уважение к родителям не тождественно психологическому давлению: исследование не устанавливает, что данный мотив обязательно возникает вследствие контролирующего воспитания.

Наиболее близкое к первому звену предполагаемой модели исследование X. Yin, H. Zhang и M. Chen посвящено образовательной тревожности родителей и учебной тревожности детей (Yin, Chen, 2024). В статистической модели связи между ними опосредовались особенностями воспитания, включая гиперопеку, отвержение и эмоциональную теплоту. Работа даёт основания учитывать родительское поведение при анализе образовательной тревожности. Однако учебная тревожность не является показателем мотивации, а гиперопека не равнозначна психологическому контролю. Кроме того, результаты получены в китайском образовательном контексте.

Сравнение результатов исследований, представленных в изученных нами публикаций показывает, что отдельные звенья предполагаемой связи имеют теоретические и эмпирические основания, но вся последовательность не проверена в рассмотренных работах. Можно выдвинуть гипотезу: образовательная тревожность родителей связана с автономной учебной мотивацией подростков через контролирующее поведение в учебном взаимодействии. Такая модель предполагает совместное измерение тревожности родителей, психологического контроля, поддержки автономии и типов мотивации подростков. Необходимо учитывать и обратное направление связи: учебные трудности ребёнка могут сопровождаться усилением родительской тревожности и вмешательства.

Таким образом, анализ обосновывает гипотезу о роли психологического контроля в связи родительской тревожности с учебной мотивацией подростка, не устанавливая причинного влияния. Практическое значение подхода состоит в различении необходимой организации учёбы и давления, ограничивающего автономию.

Литература

1. Вачков И.В., Вачкова С.Н., Воропаев М.В. (2019). Представления родителей о качестве образования детей в мегаполисе и их установки в отношении родительского контроля. *Психологическая наука и образование. Т. 24. № 3.* С. 19–31. DOI: 10.17759/pse.2019240302.
2. Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Сычев О.А. (2024) Источники мотивации и академических достижений студентов: роль родительского контроля и поддержки автономии. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. Т. 47. № 3.* С. 33–55. DOI: 10.11621/LPJ-24–28.
3. Даббах Е. (2026). Мотивация уважения к родителям как фактор интериоризации образовательных ценностей в структуре учебной мотивации подростков: сравнительное исследование российских и арабских учащихся. *Культурно-историческая психология. Т. 22. № 2.* С. 65–74. DOI: 10.17759/chp.2026220207.
4. Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Павленко К.В. (2020) Развитие поведенческой автономии подростков и родительский контроль на примере независимых перемещений по городу. *Современная зарубежная психология. Т. 9. № 4.* С. 45–55. DOI: 10.17759/jmfp.2020090404.
5. Soenens B., Vansteenkiste M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review. 2010. Т. 30. № 1.* С. 74–99. DOI: 10.1016/j.dr.2009.11.001.
6. Yin X., Zhang H., Chen M. (2024). The influence of parents' education anxiety on children's learning anxiety: The mediating role of parenting style and the moderating effect of extracurricular tutoring. *Frontiers in Psychology. 2024. Т. 15. Статья 1380363.* DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1380363.

Цифровой след и диагностика развития: границы психодиагностики в цифровой образовательной среде

Селиверстова Д.В., Кожевникова В.В.
преподаватель кафедры психологии семьи и детства
кандидат педагогических наук
доцент кафедры психологии семьи и детства
ФГАОУ ВО РГГУ, Москва, Россия
seliverstova_dv@inbox.ru

Цифровизация высшего образования сделала доступным новый класс сведений об обучающемся — цифровой след в электронной образовательной среде: регулярность обращений к учебным материалам, темп выполнения заданий, распределение активности относительно контрольных сроков. На этой основе в вузах внедряются системы раннего выявления студентов группы риска учебной дезадаптации. Вопрос, который при этом почти не ставится, является методологическим: правомерно ли считать такую процедуру психодиагностикой и что именно она диагностирует.

Культурно-исторический подход даёт для ответа на этот вопрос точный инструмент. В работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» Л.С. Выготский разграничил диагноз симптоматический, ограничивающийся констатацией признаков, и диагноз развития, вскрывающий за внешне сходными проявлениями их внутреннюю природу. Основанием разграничения служит различение фенотипической и каузально-динамической точек зрения: два фенотипически тождественных образования могут иметь совершенно разное происхождение и разную динамику (Выготский, 1983).

Именно в этой рамке становится видна природа цифрового следа. Он регистрирует наблюдаемое поведение — и только его. Одинаковое падение учебной активности может быть следствием потери интереса, перегрузки, семейных обстоятельств, выхода на работу, заболевания или, напротив, перехода к более экономной стратегии обучения. В логах все эти случаи фенотипически неразличимы. Цифровой след по своему устройству есть симптоматика, и никакое увеличение объёма данных не превращает его в диагностику развития.

Второе ограничение вытекает из понятия зоны ближайшего развития, которое Выготский ввёл прежде всего как диагностический принцип. «Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» (Выготский, 1984, с. 264). Теоретическое значение этого принципа автор видел в том, что он позволяет проникнуть во внутренние каузально-динамические и генетические связи (с. 265). Цифровой след фиксирует исключительно самостоятельное действие обучающегося; сотрудничество, помощь, подсказка в нём либо отсутствуют,

либо представлены следом клика. Тем самым цифровые индикаторы по определению относятся к «развитию вчерашнего дня».

Третье ограничение связано с категорией социальной ситуации развития — своеобразного, неповторимого отношения между человеком и окружающей его действительностью, которое определяет путь приобретения новых свойств личности (Выготский, 1984, с. 258). Цифровой след выхватывает индивидуальное действие из этого отношения. Для психологии семьи и детства это ограничение принципиально: учебная активность студента включена в семейный контекст — в структуру обязанностей, в ожидания родителей, в опыт отношений, складывавшийся задолго до поступления в вуз, — и ни один из этих компонентов в электронной среде не представлен. Система, опирающаяся исключительно на цифровые данные, работает с человеком, лишённым социальной ситуации развития.

В современной культурно-исторической литературе цифровые технологии обсуждаются преимущественно в одном ключе — как новое средство опосредствования, меняющее строение высших психических функций и социальную ситуацию развития (Рубцова, 2019; Смирнов, 2023). Вопрос о диагностике поставлен в другой линии работ, где критикуется традиционное стандартизированное тестирование, ориентированное на уже сложившиеся формы, и обосновывается построение диагностики на понятиях зоны ближайшего развития и социальной ситуации развития (Веракса и др., 2025). Эти две линии до сих пор не соединены: средства цифровой среды не рассматривались как источник диагностических данных, а требования к диагностике развития не применялись к цифровому следу. Настоящая работа обращена именно к этому незанятому стыку.

Эмпирические данные последних лет согласуются с этим теоретическим анализом, причём сами авторы не связывают свои результаты с культурно-исторической традицией. На материале 15 курсов показано, что поведенческие индикаторы онлайн-активности объясняют лишь 3–5% дисперсии учебных результатов, тогда как ненаблюдаемые в логах внутренние характеристики обучающегося — около 68% (Jovanović et al., 2021). Предсказательные модели плохо переносятся между курсами даже внутри одного университета (Conijn et al., 2017). С позиций культурно-исторического подхода это не техническая недоработка, подлежащая устранению совершенствованием алгоритмов, а закономерное следствие симптоматической природы исходных данных.

Отсюда вытекает конструктивная постановка задачи. Продуктивен не вопрос «насколько точно цифровой след предсказывает риск», а вопрос о соотношении цифровых и психодиагностических показателей и о границах применимости первых. Такая постановка реализуется в проводимом исследовании: цифровые показатели активности и данные стандартизированной психодиагностики собираются синхронно на одной выборке студентов, после чего устанавливается, с какими именно компонентами учебной адаптации — личностным,

эмоционально-оценочным, когнитивным, мотивационным, психофизиологическим, коммуникативным (Шамионов и др., 2022) — цифровой след связан, а с какими не связан. Предполагается, что связь обнаружится преимущественно с поведенческими компонентами, а эмоционально-оценочный и коммуникативный останутся вне зоны его чувствительности.

Практическое следствие имеет прямое отношение к тому, как подобные системы внедряются. Если цифровой след даёт симптоматику, а не диагноз развития, то автоматическое отнесение студента к группе риска на его основании методологически неправомерно. Цифровые данные могут указывать специалисту, к кому стоит присмотреться, но заключение о характере затруднения и его причинах требует обращения к социальной ситуации развития и к тому, что человек способен сделать в сотрудничестве. В этом смысле идеи Выготского, сформулированные девяносто лет назад применительно к педологической практике, оказываются рабочим ограничителем для цифровой психодиагностики сегодня.

Литература

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Вересов Н.Н., Собкин В.С. (2025). Проблема диагностики в культурно-историческом контексте. Клиническая и специальная психология, 14(1), 5–18.
2. Выготский Л.С. (1983). Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. В кн.: Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии (с. 257–321). М.: Педагогика.
3. Выготский Л.С. (1984). Проблема возраста. В кн.: Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология (с. 244–268). М.: Педагогика.
4. Рубцова О.В. (2019). Цифровые технологии как новое средство опосредования (Статья вторая). Культурно-историческая психология, 15(4), 100–108.
5. Смирнов С.А. (2023). Л.С. Выготский и цифра: вызов для культурно-исторической психологии. Культурно-историческая психология, 19(2), 41–51.
6. Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Гринина Е.С., Созонник А.В. (2022). Академическая адаптация студентов: разработка и психометрические характеристики опросника. Психологическая наука и образование, 27(2), 53–68.
7. Conijn, R., Snijders, C., Kleingeld, A., Matzat, U. (2017). Predicting student performance from LMS data: A comparison of 17 blended courses using Moodle LMS. IEEE Transactions on Learning Technologies, 10(1), 17–29.
8. Jovanović, J., Saqr, M., Joksimović, S., Gašević, D. (2021). Students matter the most in learning analytics: The effects of internal and instructional conditions in predicting academic success. Computers & Education, 172, 104251.

Арт-терапия как способ поддержки дошкольников из семей участников СВО: создание аппликаций для гармонизации психоэмоционального состояния ребенка

Семененко Н.В.
педагог-психолог, МАДОУ д/с № 18 «Виктория» МО г-к Анапа
nsemenenko18@mail.ru

С февраля 2022 педагоги-психологи всех образовательных учреждений России получили «новый вызов и зов» — это выражение Светланы Владимировны Штукаревой, руководителя Высшей школы логоперапии московского института психоанализа, во время панельной дискуссии «Посттравматический рост: миф или реальность» на 19 Санкт-Петербургском саммите психологов». Итак, «новый вызов и зов» — психолого-педагогическое сопровождение детей из семей участников СВО. То есть уже более 4-х лет мы совершенствуем свои компетенции в работе с этой категорией участников образовательного процесса.

В нашем детском саду с каждым годом растет число таких воспитанников: в 2023 году — 40 дошкольников, в 2024–58 воспитанников, в 2025 году- 61 ребенок из семей участников СВО. 4 семьи имеют погибших. И на сегодняшний день — 84 дошкольника и 7 семей имеют погибших. Работе с детьми из этих семей посвящена данная статья. Это воспитанники, нуждающиеся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости, их можно отнести к целевой группе «дети, находящиеся в сложной жизненной ситуации».

Основной ориентир — Модель психологического сопровождения семей участников (ветеранов) специальной военной операции, разработанная в 2024 году и содержащая методические рекомендации, а также методическое пособие «Психолого-педагогическое сопровождение семей участников (ветеранов) специальной военной операции в образовании», созданное коллективом авторов Московского Педагогического государственного университета в 2024 году и еще ряд изданий.

Особое внимание нужно уделять психологическому здоровью дошкольников, которые в отличие от взрослых, не обладают достаточной эмоциональной зрелостью и жизненным опытом, чтобы справиться со всеми нахлынувшими на них эмоциями. Они, в силу своих возрастных особенностей очень впечатлительны, легко возбудимы и могут плохо понимать, что происходит.

Существует вероятность того, что признаки стресса (от легкого беспокойства до панического страха) могут проявиться у любого воспитанника дошкольного образовательного учреждения, чьи родители или близкие люди были мобилизованы. Психотравмирующее обстоятельство, как мобилизация родных и близких людей, является событием, за которое он не отвечает сам,

он бессилен перед ним и не может его предотвратить или на него повлиять, поэтому его переживания более мучительны. Разлука с отцом для всех детей всегда психологически травматична, поэтому родным и педагогам очень важно оказывать им психологическую поддержку.

У воспитанников можно наблюдать тревожное состояние, причинами которого могут быть: неоднозначность, неопределенность, новизна, непредсказуемость.

Тревожность у воспитанников может проявляться в физическом, психическом плане и поведении:

— Невозможность расслабиться, мышечное напряжение, скованность;
— Суетливость, неусидчивость (повторяющиеся мелкие движения (кручение волос, обгрызание ногтей, покачивание ногами, раскачивание на стуле);
— Желание много говорить, или наоборот напряженное молчание;
— Сложность сосредоточения внимания;
— Трудности со сном (бессонница, беспокойный сон, кошмары);
— Быстрая утомляемость;
— Трудно контролируемые, цепляющиеся друг за друга мысли и образы;
— Беспокойство перед началом важных событий;
— Боязнь любых даже самых незначительных перемен;
— Неуверенность в себе;
— Отказ от новой деятельности «я не смогу»;
— Аддиктивное поведение.

Основные мишени психологической работы с ребенком: снятие тревожности и повышение уверенности, содействие уменьшению неприятных и болезненных проявлений, вызванных травмирующим событием, профилактика развития нежелательных последствий травмирующего события.

Свою деятельность по сопровождению дошкольников из семей участников СВО я выстраиваю в формате индивидуальных встреч, на которых главным методом является арт-терапия. Я применяю арт-терапевтические техники в работе со всеми категориями участников образовательного процесса ДОУ. Поскольку с помощью арт-терапии решается широкий спектр вопросов. Сами техники привлекательны для детей и взрослых. «Побуждая к свободному выражению в символическом виде эмоций, чувств, переживаний арт-терапия способствует развитию адаптивных ресурсов личности. Ее психологической устойчивости к психотравмам и сопротивляемости в трудных жизненных ситуациях» отмечает Людмила Николаевна Лебедева, профессор, доктор педагогических наук (Лебедева, 2001; Лебедева, 2025). Полученный продукт (аппликация, рисунок, поделка) вызывает эстетическую реакцию у выполнившего его. Л.С. Выготский в книге «Психология искусства», опубликованной в 1985 году писал, что природа эстетической реакции позволяет изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» (Выготский, 2000).

Во время арт-терапевтических сессий с воспитанниками я применяю чаще всего изо-терапию. Изо-терапия понимается как терапия изобразительным творчеством: рисованием, аппликацией, созданием поделок. Такая деятельность — это творческий акт, позволяющий ребенку выразить в символической форме свои мысли и чувства, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды, а также освободиться от негативных переживаний.

Структура встречи всегда неизменна. Начало — настройка на работу и активизация когнитивных функций (как была у нас вами). На этом этапе я использую упражнения пальчиковой гимнастики либо нейро-гимнастики. Это могут быть упражнения-игры с предметами, например, «Шишка» я даю ребенку настоящую сосновую шишку, с корой он производит действия по содержанию стихотворения; «Мячик» — это упражнение с шариком «Су-джок».

Затем следует видео-демонстрация работы (рисунка, аппликации, поделки), которую я предлагаю выполнить сегодня.

Непосредственно выполнение. Причем во время выполнения работы я стараюсь способствовать установлению безопасных, доверительных отношений между мной и ребенком. Своевременная помощь, поддержка, позитивное восприятие, предоставление выбора. Именно в это время ребенок испытывает желание поделится чем-то сокровенным: мыслями, чувствами, вопросами, которые не дают покоя.

И в окончании встречи я обязательно задаю вопрос «Кому ты хотел бы подарить свою работу?» и «Какие слова ты при этом скажешь?». И это очень важно с точки зрения повышения ценности (а зачастую, по сути, обретения ценности) работы в восприятии ребенка. Ведь как получается в детском саду? Вечером мама забирает ребенка домой, в шкафчике или общем стенде листочек с чем-то нарисованным «Ага, молодец сынок, пошли домой!». Иногда не бывает даже такой родительской реакции. Вообще никакой не бывает. Я на первой встрече с родителем обязательно предупреждаю, что после каждого занятия будет продукт деятельности, объясняю значение этого продукта для ребенка и его развития, рассматриваем и проговариваем варианты родительских реакций и что делать с шедевром дома. Кстати сказать, вопрос «Кому ты хочешь подарить свою работу?» является диагностическим и выясняет предпочитаемого ребенком человека. Второй вопрос «Какие слова ты при этом скажешь?» — это уже про развитие речи, обучение культурным речевым конструкциям, про эмоционально-нравственное развитие. Например, «Мамочка, я хочу подарить тебе этот рисунок, который я сделал для тебя, я так хочу, чтобы ты улыбнулась!». Что закладываем? Идею о возможности что-то кому-то подарить, а ведь для эгоистически, в силу возраста и воспитания, настроенных дошкольников это большая новость. Затем морально-нравственная идея «сделать хорошее другому человеку и получить удовольствие от радости этого человека». Я считаю, этот аспект не менее важным наряду с непосредственно психологическими задачами работы.

Создание аппликаций представляет собой увлекательный и полезный процесс для дошкольников, который можно рассматривать через призму арт-терапии. Это занятие не только способствует развитию художественных навыков, но и обладает множеством положительных эффектов на психоэмоциональное состояние детей.

Развитие моторики и навыков работы с бумагой.

Получение вещественного результата.

Отработка негативных эмоций.

В творческом процессе ребенок развивает индивидуальность и креативность, он исследует и экспериментирует с сочетаниями цветов, форм, развивает воображение и навыки решения проблем.

Процесс работы над аппликацией может оказывать расслабляющее действие.

Таким образом, создание аппликаций — это не просто развлечение для дошкольников, но и важный инструмент арт-терапии, который способствует развитию различных навыков, эмоциональному выражению и гармонизации психоэмоционального состояния.

Литература

1. Выготский Л.С. *Психология искусства*. — СПб.: Азбука, 2000. — 416 с.
2. Лебедева Л.Д. *Педагогические основы арт-терапии в образовании*: монография. — СПб.: ЛОИРО, 2001. — 318 с.
3. Лебедева Л.Д. *Арт-терапия: креативное пространство* //Вестник практической психологии образования. — 2005. — № 2(3). — с. 25–29.
4. Ульянина О.А., Ермолаева А.В., Волков Д.С., Комолова О.С. *Модель психологического сопровождения семей участников (ветеранов) специальной военной операции* / под общей редакцией О.А. Ульяниной. М.: МГППУ, 2024. 40 с.

Знаковое опосредование стереотипных представлений о роли женщины в современном кыргызском обществе

Турдубаева К.
PhD-докторант, преподаватель кафедры психологии
КНУ им. Ж.Баласагына, Бишкек, Кыргызстан

Социокультурные изменения не обязательно приводят к последовательной замене одних ролевых ожиданий другими. Психологически более сложной представляется ситуация, при которой различные, в том числе противоречивые, нормативные значения одной социальной роли сохраняют

одновременную значимость для субъекта. В этом случае исследовательский вопрос состоит уже не только в содержании стереотипного представления, но и в том, каким образом множественные социально выработанные значения организуются в индивидуальном сознании.

В культурно-исторической психологии Л.С. Выготского принцип опосредования позволяет рассматривать эту проблему в контексте перехода от социально организованных форм воздействия к психологической регуляции поведения и сознания. Знак понимается не как внешняя метка, а как культурное средство, способное перестраивать психологическую операцию. Первоначально он функционирует в системе социальных отношений, а затем может становиться средством внутренней регуляции (Выготский, 1983; Конокотин, 2024; Троицкий и др., 2023). Поэтому применение категории знакового опосредования к анализу ролевых представлений требует различать эмпирически фиксируемые нормативные ожидания и собственно процесс их интериоризации.

Л.Э. Семенова (2008) показала методологическую продуктивность культурно-исторического подхода для анализа гендерной социализации. В настоящем исследовании этот ракурс переносится на эмпирический анализ противоречивых ролевых ожиданий, их воспринимаемых социальных источников и связи с индивидуальным опытом. Предполагается, что в условиях социокультурных изменений различные нормативные значения могут не вытеснять друг друга, а сосуществовать в индивидуальной системе представлений. Такое одновременное присутствие нескольких потенциально противоречивых ожиданий далее обозначается как нормативная многослойность ролевых представлений — не как самостоятельный психометрический конструкт, а как аналитическое описание выявленной конфигурации нормативных значений.

Цель исследования — выявить особенности организации противоречивых ожиданий относительно роли женщины, воспринимаемые социальные источники нормативного воздействия и их связь с индивидуальным опытом с позиций культурно-исторического принципа знакового опосредования.

Проведен вторичный анализ данных онлайн-опроса 242 взрослых жителей Кыргызской Республики в возрасте 18–65 лет. Выборка формировалась методом доступности и сетевого распространения и не является репрезентативной для населения страны. Использованы блоки авторской анкеты о противоречивых ожиданиях относительно современной женщины (Q20), личном опыте ситуаций, воспринимаемых как ограничение возможностей или желаний в связи с полом (Q22), предполагаемых социальных источниках таких ограничений (Q23) и воспринимаемой динамике роли женщины за последнее столетие (Q25). Ранее опубликованные результаты по воспринимаемым медиаобразам (Q24) в настоящий анализ не включались как новые эмпирические данные (Turdubaeva, Moldosh, 2026). Применялись частотный анализ, критерий Кохрана Q, критерий Краскела-Уоллиса, корреляция Спирмена и бинарная

логистическая регрессия. Число отмеченных противоречивых ожиданий и число социальных источников рассматривались как описательные счетные показатели, а не как психометрические шкалы.

При сопоставлении четырех формул противоречивых ожиданий 62,4% респондентов отметили не менее двух противоречивых ожиданий, а 27,3% — все четыре. Наиболее распространенным было ожидание совмещения профессиональной успешности с ролью образцовой хозяйки и матери — 67,8%. Одновременное требование сохранять скромность и уважение к традициям и быть современной и активной отметили 58,3%; слушаться старших и одновременно самостоятельно принимать жизненные решения — 56,2%; быть экономически независимой, но не занимать доминирующую позицию в семье — 46,7%. Частоты четырех формул различались, $Q(3)=27,55$, $p<0,001$. Таким образом, выявляемая нормативная организация не сводится к единственной позиции на условном континууме «традиционное — современное», для значительной части респондентов характерно одновременное представление нескольких разнонаправленных требований.

Воспринимаемые источники нормативного воздействия также имели выраженную социальную локализацию. Наиболее часто назывались ближайшие родственники — 48,8%, общественное мнение в целом — 43,4% и старшие родственники — 32,6%. 19,8% участников указали, что подобное давление не оказывается. Чем больше противоречивых ожиданий отмечал респондент, тем больше социальных источников нормативного воздействия он, как правило, указывал, $\rho=0,371$, $p<0,001$. После исключения пяти логически несогласованных сочетаний ответа «давление не оказывается» с указанием конкретного источника связь практически не изменилась, $\rho=0,375$, $p<0,001$. Следовательно, множественность воспринимаемых нормативных ожиданий статистически сопряжена с множественностью социальных контекстов, в которых респонденты локализуют эти ожидания.

Индивидуальный опыт также был связан со структурой воспринимаемых ожиданий. 60,3% участников сообщили, что хотя бы однажды сталкивались с ситуацией, которую они воспринимали как ограничение своих возможностей или желаний в связи с полом: 26,0% — с единичным случаем, 34,3% — неоднократно. Медиана числа противоречивых ожиданий составляла 1 у никогда не сталкивавшихся с подобными ситуациями, 2 — при единичном случае и 3 — при неоднократном опыте; $H=17,50$, $p<0,001$. В логистической модели каждое дополнительное отмеченное противоречивое ожидание было связано с увеличением шансов сообщить о наличии подобного опыта в 1,53 раза (отношение шансов = 1,53; 95% доверительный интервал [1,19; 1,97]; $p = 0,001$) после учета возраста, пола и городского либо сельского проживания. Поперечный дизайн не позволяет определять направление этой связи. Индивидуальный опыт может повышать чувствительность к нормативным противоречиям,

тогда как более выраженное восприятие таких противоречий может сопровождать интерпретацию собственного опыта.

Представления об исторической динамике роли также оказались неоднородными. 67,8% участников считали, что изменения выражены прежде всего в городской среде, 33,5% отметили расширение самостоятельности, 32,6% — сохранение основных сложившихся ожиданий, 22,3% — увеличение совмещаемой нагрузки «работа + дом». Два и более описания одновременно выбрали 48,8% респондентов. Следовательно, воспринимаемое изменение роли также не организуется как простая замена одной модели другой, а допускает одновременное признание нескольких направлений изменений.

Совокупность результатов позволяет рассматривать нормативную многослойность как существенную особенность организации выявленных ролевых представлений. Потенциально противоречивые ожидания сосуществуют в индивидуальных ответах, а их множественность сопряжена как с количеством воспринимаемых социальных источников, так и с индивидуальным опытом. С культурно-исторической позиции это позволяет сместить внимание с содержания отдельной нормы на проблему психологической организации нескольких социально разделяемых значений одной и той же роли.

При этом полученные результаты не являются прямым доказательством знакового опосредования в строгом смысле Л.С. Выготского. Опрос не фиксирует превращение внешнего знака в психологическое орудие и не прослеживает процесс интериоризации. Вслед за современными реконструкциями понятия «знак» важно не превращать его в терминологический ярлык для любого социального влияния (Конокотин, 2024). Эмпирически в настоящей работе выявлены структура воспринимаемых нормативных ожиданий, их социальная локализация и связи с индивидуальным опытом. Категория знакового опосредования используется как теоретико-методологическая рамка для постановки вопроса о том, каким образом социально организованные значения могут включаться в психологическую регуляцию ролевого поведения.

Наблюдаемая связь между числом противоречивых ожиданий и количеством воспринимаемых социальных источников сама по себе не позволяет установить механизм их психологического опосредования или противопоставить культурно-историческую интерпретацию другим социально-психологическим моделям нормативного влияния. Вместе с тем в сочетании со связью противоречивых ожиданий с индивидуальным опытом она позволяет поставить более общий вопрос: каким образом субъект психологически организует несколько социально разделяемых и потенциально несовпадающих значений одной роли и каким образом они включаются в интерпретацию собственного ролевого опыта.

Проверка данного предположения требует выхода за пределы поперечного опросного дизайна к генетико-экспериментальным схемам, в большей степени соответствующим культурно-историческому методу. Перспективным

представляется использование логики двойной стимуляции, при которой участнику предлагается разрешить смоделированный ролевой конфликт с опорой на внешние вспомогательные средства, например, вербализованные правила или карточки с различными нормативными предписаниями. Такой дизайн позволил бы исследовать не только наличие социально разделяемых значений, но и их функциональное использование субъектом в качестве средств организации и регуляции собственного решения.

Таким образом, полученные результаты позволяют предположить, что психологическая трансформация ролевых представлений может происходить не только через последовательное вытеснение одного нормативного значения другим, но и в условиях их одновременного сосуществования, соотнесения и переорганизации в индивидуальном опыте. Исследовательский акцент смещается с вопроса «какая роль предписывается женщине» на вопрос о том, как субъект психологически организует множество социально разделяемых значений одной роли. Выявленная нормативная многослойность, ее связь с несколькими воспринимаемыми социальными источниками и индивидуальным опытом дают эмпирическое основание для дальнейшего изучения механизмов знакового опосредования и преобразования ролевых представлений в условиях социокультурной динамики.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1983). *История развития высших психических функций*. В: Собрание сочинений: в 6 т.: Том 3 (с. 5–328). М.: Педагогика.
2. Конокотин, А.В. (2024). *Развитие понятия «знак» в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского: истоки и перспективные направления исследования*. Часть 1. Культурно-историческая психология, 20(3), 58–68. https://doi.org/10.17759/chp.2024200306
3. Семенова Л.Э. (2008). *Гендерный подход в контексте культурно-исторической психологии Л.С. Выготского*. Культурно-историческая психология, 4(2), 69–73. https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2008_n2/chp_2008_n2_Semyonova.pdf
4. Троицкий, Ю.Л., Максимова, Н.В., Албул, Л.Г. (2023). *Идея опосредования Л.С. Выготского: семиотические и образовательные проекции*. Культурно-историческая психология, 19(2), 18–26. https://doi.org/10.17759/chp.2023190203
5. Turdubaeva, K., Moldosh, A. (2026). *Stereotypical conceptions of women's roles in contemporary Kyrgyz society*: A psychological analysis. Frontiers in Psychology, 17, Article 1857963. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1857963

Опыт и перспективы развития психотерапии в эпоху искусственного интеллекта на примере практики ИИ-агентов

Чернавский А.С.
старший преподаватель кафедры политологии
ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия
chernavskiy.com@gmail.com
Джавадова Э.И.
медицинский и семейный психолог
ГБУЗ «НПЦ ПЗДП имени Г.Е. Сухаревой ДЗМ»
dzhavadova.e.i@yandex.ru

Сегодня психотерапия входит в эпоху, когда технологии искусственного интеллекта (ИИ) перестают быть только алгоритмами для первичного скрининга и оценки, в текущих обстоятельствах они постепенно становится интерактивным и значимым участником терапевтического процесса. Данная работа, по сути, сосредоточена вокруг актуального феномена ИИ-агентности. Под современным ИИ-агентом мы понимаем алгоритмическому систему на базе большой языковой модели (LLM). Сегодня такие системы способны удерживать контекст, планировать/описывать собственные действия, обращаться к внешним инструментам и при некоторых дополнительных настройках адаптировать соответствующие психологические интервенции/обращения к динамике обращений пользователя. В отличие от скриптового чат-бота, такой ИИ агент потенциально может сопровождать пациента между сессиями, отслеживать и фиксировать в диалогах симптоматику, предлагает психообразовательные материалы — и затем передавать/фиксировать для клинициста соответствующие диалоги с пользователем и сигналы риска. Однако доказательная база пока по сути относится преимущественно к генеративным диалоговым системам — ближайшим технологическим предшественникам автономных агентов.

Некоторые обзоры последнего времени фиксируют значительный рост исследований LLM в психиатрии, но обнаруживают методологическую незрелость анализируемого нами поля. Сегодня мы наблюдаем преобладание промт-экспериментов, относительно малое число клинических испытаний, дефицит внешней валидации и неоднородность применяемых метрик (Guo, 2024; Omar, 2024; Kolding, 2025). Как мы видим из приведенных обзоров, уже сегодня возможности LLM применяются для психообразования, распознавания психических состояний, поддержки клинических решений и даже моделирования психотерапевтических диалогов. Языковые модели в интерактивном режиме воспроизводят элементы когнитивной эмпатии, то есть распознают эмоциональный контекст и генерируют поддерживающие ответы.

Но является ли лингвистически убедительная эмпатия сама по себе терапевтической? Очевидно, что ответ на этот вопрос — *пока нет*. Отметим, что правдоподобная вербализация и симуляция реально терапии еще не доказывает наличия переживания, ответственности или понимания жизненного мира пациента. В современных условиях было бы корректнее говорить о функциональной симуляции эмпатического ответа.

При этом отметим, что возможно, наиболее весомый результат был получен в рандомизированном испытании Therabot (экспертно дообученной генеративной системы). Среди 210 взрослых четырехнедельное взаимодействие с Therabot по сравнению с листом ожидания сопровождалось более выраженным снижением симптомов депрессии, генерализованной тревоги и показателей клинически высокого риска расстройств пищевого поведения. При этом эффекты сохранялись при конечной точке наблюдения, которая была через 8 недель, поэтому исследование не показывает устойчивость эффекта на месяцы или годы. Участники также оценивали терапевтический альянс с Therabot как сопоставимый с альянсом, обычно формирующимся в работе с человеческим терапевтом (Heinz, 2025).

Эти данные принципиально важны для понимания сегодняшних возможностей алгоритмических систем в контексте заявленной темы, но при этом не разрешают вопрос о долговременной эффективности. Отметим, что контроль был пассивным, а наблюдение — коротким, исходы преимущественно основывались на самоотчете, а заявленная система все же не эквивалентна полностью автономному клиническому агенту.

Сегодня возможности ИИ-агентов диалектически усиливают и полезность — и риск. Значительная диалоговая память (контекстное окно) обеспечивает персонализацию, планирование — последовательность разнообразных действий, а подключение цифровых дневников — экологическую оценку психологического состояния в целом. Одновременно такая сравнительно долговременная память повышает цену утечки интимных и чувствительных данных, ну а автономное целеполагание может закрепить ошибочную формулировку и оценку анализируемого случая. Также, представляется вполне очевидным, что галлюцинации ИИ, культурная предвзятость и соответствующая нестабильность ответов LLM особенно опасны при суицидальных рисках, психозе/острых психотических состояниях или мании. Сегодня на наших глазах возникает и эпистемическая асимметрия, — в случае, если пациент склонен антропоморфизировать систему ИИ, тогда как механизмы вывода результатов/анализа остаются непрозрачными из-за феномена «черного ящика». «Термин «черный ящик» в контексте развития технологий ИИ обозначает системы, где входные данные и выходные результаты наблюдаемы, но внутренние процессы остаются скрытыми от наблюдателя» (Чернавский, 2026). Отдавая должное данной проблеме, которая была проанализирована в предшествующей авторской публикации, мы перейдем к следующей содержательной части данной статьи.

В контексте заявленной темы нами был проведен практический эксперимент. На основе сервиса Chat GPT был создан ИИ агент (с использованием LLM Chat GPT Astra-6 в режиме Extra High для подготовки системных настроек) для имитации психотерапевта в рамках традиции когнитивно-поведенческой психотерапии. Системный промт/настройки агента и полный текст ответов агента на реальные обращения из клинической практики (соответственно анонимизированные) приведены в тексте приложения к данной статье[2]. Ниже нами приведен краткий сводный анализ первичных ответов сконструированного ИИ-агента по итогам пользовательских "обращений".

В первую очередь важно отметить, что для каждого обращения ИИ-агент в начале делает важную пометку: его ответы не заменяют работу со специалистом. При этом вызывает настороженность тот факт, что в этой же пометке он предлагает не отвечать человеку на вопросы, которые тот считает неуместными. Конечно, принцип активности и уважение личных границ клиента соблюдается и при работе со специалистами, но в отличие от ИИ-агента психолог или врач-психиатр обладает таким важным инструментов как *наблюдение,* по результатам которого достраивается клиническая картина. Поэтому при сокрытии каких-то важных фактов со стороны клиента (например, наличие суицидальных мыслей) возможность ИИ-агента опираться только на непосредственные ответы в текстовом варианте в некоторой степени сужает его диагностические возможности и как следствие возможности выстраивания адекватных интеревенций и стратегий помощи.

Из положительных моментов хотелось бы отметить краткую, но составленную понятным для неспециалиста языком предварительную концептуализацию случая, которая может выступать вектором для выстраивания дальнейшей работы, а также наличие вопросов для самостоятельного анализа, которые могут помочь клиенту лучше разобраться в текущей ситуации, в противовес отсутствию поспешных и не всегда уместных интерпретаций. Кроме того, важно отметить, что в случае обращения со стороны подростка («генерация 3»), ИИ-агент перенаправляет его к родителю или другому значимому взрослому за помощью, что принципиально важно в работе с несовершеннолетними. Но все-таки вызывает настороженность отсутствие упоминания о необходимости консультации с врачом-психиатром, учитывая, что жалобы имеют явный клинический контекст.

Таким образом, ответы ИИ-агента на первый взгляд создают впечатление неплохой стартовой площадки для клиентов, которые ищут помощи, но в то же время пока не понимают, в какую сторону им ориентироваться и двигаться дальше. Ответы не индуцируют излишнее чувство тревоги, которая может спровоцировать

[2] Приложение. URL: https://www.researchgate.net/publication/414963629_Prilozenie_k_state_Opyt_i_perspektivy_razvitia_psihoterapii_v_epohu_II_na_primere_praktiki_II_agentov (дата обращения: 29.09.2026).

избегание, но при этом дает некоторое ощущение прояснения ситуации, что может положительно повлиять на мотивацию обращения за помощью.

По нашему мнению, сегодня особенно перспективна (и нуждается в дополнительном осмыслении и соответствующей верификации) проблема, связанная с представлениями о замене психотерапевта. Мы предлагаем сосредоточиться на перспективе создания гибридной модели «клиницист — пациент — ИИ-агент». Вероятно, уже сегодня ИИ-агенту допустимо делегировать некоторые низкорисковые и доказательно проверяемые функции. Например, мы можем задействовать мониторинг, домашние задания, подготовку резюме и “поддержку приверженности”. При этом авторы полагают, что диагностическую интерпретацию, изменение терапии и принципиальные кризисные решения (с соответствующим уровнем последующей ответственности) должен все еще сохранять человек. Полноценное клиническое внедрение (которое не исключается нами в некоторой обозримой временной перспективе) потребует доказательных проспективных исследований — с активным контролем, длительным наблюдением и особой регистрацией нежелательных/рискованных событий. Представляется очевидным и то, что в условиях дальнейшего внедрения в клиническую реальную практику будут необходимы аудит/протоколирование действий, разграничение прав доступа, информированное согласие, и, вероятно, должна быть предусмотрена та или иная автоматическая эскалация/перенаправление к специалисту. Таким образом, мы предлагаем осмыслить ключевой авторский тезис, что будущее психотерапии должно быть связано (по крайней мере на текущем уровне развития алгоритмических систем) не с «цифровым терапевтом» как автономным субъектом. Сегодня мы находимся в стадии создания/формирования контролируемой агентной инфраструктуры, которая сможет расширить доступность помощи без устранения профессиональной ответственности и человеческой взаимности классических протоколов психотерапии.

Литература

1. Guo Z. et al. Large language models for mental health applications: systematic review // JMIR mental health. — 2024. — Т. 11. — № . 1. — С. e57400. DOI: 10.2196/57400.
2. Omar M. et al. Applications of large language models in psychiatry: a systematic review // Frontiers in psychiatry. — 2024. — Т. 15. — С. 1422807. DOI: 10.3389/fpsyt.2024.1422807
3. Kolding S. et al. Use of generative artificial intelligence (AI) in psychiatry and mental health care: a systematic review //Acta Neuropsychiatrica. — 2025. — Т. 37. — С. e37. DOI: 10.1017/neu.2024.50.
4. Heinz M.V. et al. Randomized trial of a generative AI chatbot for mental health treatment // Nejm Ai. — 2025. — Т. 2. — № . 4. — С. AIoa2400802. DOI: 10.1056/AIoa2400802

5. Чернавский, А.С. Дилемма «черного ящика»: прозрачность vs экзистенциальная безопасность / А.С. Чернавский, С.О. Трубачев // Искусственный интеллект и духовная культура: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Москва, 23 октября 2025 года. — Санкт-Петербург: ООО Издательский дом “Сциентиа”, 2026. — С. 29–33. — EDN SOBGZY.

Проблема психического здоровья в цифровую эпоху с позиций культурно-исторической психологии

Вовлеченность как фактор профилактики в работе с подростками группы риска

Басангова Б.М.
доцент факультета общей и специальной психологии,
ОЧУ ВО Московский университет им. Грибоедова
Москва, Россия
bbm1957@yandex.ru

В современном обществе особое внимание уделяется работе с подростками группы риска, а также с детьми, состоящими на различных формах учета. Педагогические коллективы играют ключевую роль в этой деятельности, обеспечивая поддержку и помощь таким детям.

Группа риска — это категория детей, которые по различным причинам могут столкнуться с трудностями в обучении и социализации [2]. К таким причинам относятся:

a. Социальные факторы (неблагополучные семьи, отсутствие поддержки со стороны родителей).
b. Психолого-педагогические проблемы (девиантное поведение, низкая самооценка…).
c. Экономические трудности (недостаток материальных ресурсов для полноценного обучения…).

Работа с такими детьми требует особого подхода и внимания со стороны педагогов. Огромна роль педагогического коллектива, который должен быть сплоченной командой, стремящейся к успешной социализации и интеграции этих подростков, становлению жизнеспособной личности.

В любой образовательной организации с начала учебного года уделяется внимание на выявление обучающихся группы риска. Для этого, например, в начале 2025/2026 учебного года использовались следующие три диагностики:

№	название	сроки	цель	охват
1	Социально-психологическое тестирование (СПТ)	15.09.–15.10. 2025	Определение вероятности вовлечения обучающегося в потребление наркотических средств и психотропных веществ	553 чел

№	название	сроки	цель	охват
2	Тест «Адаптированность студентов» (Дубовицкая Т.Д.)	23.10.–07.11. 2025	Выявление уровня адаптации к учебной группе, учебной деятельности студентов групп 1 курса	188 чел
3	Тест «Склонность к девиантному поведению» (СДП) (Леус Э.В., А.Г. Соловьев)	18.11.–25.11. 2025	Выявление обучающихся, склонных к проявлениям девиантного поведения, а также выявление агрессивной, аутоагрессивной, аддиктивной, криминальной направленности.	501 чел.

позволившие выявить подростков с вероятностью попадания в декструктивную среду или проявления девиантного поведения.

Анализ данных по тестам позволил выявить конкретных студентов, которых можно отнести к группе риска:

По «Социально-психологическому тестированию» (СПТ) — 41 чел с высокой вероятностью + 3 чел с высочайшей вероятностью попадания в данную группу (7,3% от числа принявших участие в анкетировании);

По Тесту «Адаптированность студентов» — у 21 чел (11% 7,3% от числа принявших участие в анкетировании) выявлен низкий уровень адаптированности к учебной группе, у 17 чел. (9%) — к учебной деятельности;

По тесту «Склонность к девиантному поведению» (СДП) — диагностирована склонность к агрессивной, аутоагрессивной, аддиктивной, криминальной направленности у 58 чел. (11,5% от числа принявших участие в анкетировании).

Затем был сделан сравнительный и обобщающий анализ по результатам всех трех проведенных диагностик пофамильно по каждой группе. Выявилась следующая картина:

— 18 студентов выявлены различными тестами дважды.
— три студента диагностированы, как находящиеся в зоне риска по всем трем тестам.
— определены подростки с выраженной степенью аутоагрессивного (возможного суицидального) поведения, это 5 чел.
— есть подростки, находящиеся в пограничной (маргинальной) зоне:
— пограничной с выраженной степенью делинквентного и аддиктивного, зависимого поведения диагностирован –1 чел.
— пограничной с выраженной степенью агрессивного поведения диагностирована — 1 чел.

Поэтому основными направлениями профилактической психолого-педагогической деятельности должны быть:

- непосредственное психолого-педагогическое воздействие на обучающихся с целью формирования у них необходимой модели поведения, свойств и качеств личности;

- создание благоприятных условий для эффективной позитивной социализации и социально-психолого-педагогической адаптации обучающихся.

Вовлечение студентов группы риска в общественно значимую деятельность — важный элемент социально-воспитательной работы, направленный на их социальную адаптацию, формирование просоциальных установок и профилактику девиантного поведения. Как мы убедились на опыте, сегодня предоставляемые подросткам молодёжные инициативы и самоорганизация играют ключевую роль в профилактике социально-негативных явлений среди молодёжи. Они способствуют формированию активной гражданской позиции, развитию личностных ресурсов, укреплению социальных связей и созданию условий для конструктивной самореализации.

Молодёжные инициативы могут стать активным инструментом профилактики [1]. Молодёжные инициативы и самоорганизация играют ключевую роль в профилактике социально-негативных явлений среди молодёжи. Они способствуют формированию активной гражданской позиции, развитию личностных ресурсов, укреплению социальных связей и созданию условий для конструктивной самореализации, направлены на их социальную адаптацию, формирование просоциальных установок и профилактику девиантного поведения.

Например, реализуемая программа «Инициатива» (фрагмент):

Цель: профилактика социально-негативных явлений в молодёжной среде путём вовлечения подростков в социально значимую деятельность.

Целевая группа: обучающиеся группы риска

Реализация программы:

Основные направления реализации программы:

- Социально-ориентированные проекты и волонтёрская деятельность. Участие в общественно полезных мероприятиях (акции, помощь нуждающимся, культурные мероприятия) развивает социальную активность, чувство ответственности и солидарности, эмпатию. Например:
  - — «Социальное поле моего района: 4 микрорайона»; «Социальное поле Южного района г. Элисты» — буклет для пенсионеров, ветеранов ВОВ о местонахождении, графике работы социальных объектов района, транспортное обеспечение и т.д. — 1 место https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/issledovatelskaya-rabota-studentov/
  - — подготовка, снятие и монтаж клипа-миниконцерта с песнями В. Цой, группы «Кино», передача ветеранам СВО в Фонде Защитники Отечества, интервью 1 каналу ТВ Республики Калмыкия (https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/muzykalnyj-podarok-dlya-uchastnikov-svo/
  - — подготовка, снятие видеоролика «Мы против коррупции» (https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/pobeda-studentov-v-vserossijskom-konkurse-studencheskih-rabot/) — 1 место в конкурсе;

- Учебно-исследовательские проекты и студенческое самоуправление. Эти формы деятельности направлены на формирование критического мышления, навыков решения проблем и активной жизненной позиции. Например:
  — практически каждый студент выполнил по 2–3 учебно-исследовательских проекта по всем дисциплинам подготовки по своим специальностям.
  — участие в научно-практических конференциях внутри организации, в межрегиональных, межвузовских конференциях и фестивалях: 1 место — 5 чел, 2 место — 9 чел. 3 место — 11 чел из группы риска (https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-disk-public%3A%2F%2FZr3V5CiOPWH5S25VzzZt6NbN8i7xCQDbIS9ORE4npTV5R59g0hmKoj7bi%2F5vMrl7q%2FJ6bpmRyOJonT3VoXnDag%3D%3D%3A%2FСекция%207%2FДипломы%201%20место%2FДиплом_1%20место_Лиджиев.pdf&name=Диплом_1%20место_Лиджиев.pdf&nosw=1, https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/viii-mezhregionalnaya-studencheskaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya/
  — «Движение первых»: участие в Всероссийских акциях: «Вам, любимые», посвященной Международному женскому дню. https://kfilial.rgust.ru/page/18/, «Книжный ДНК» https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/knizhnyj-dnk-pervyh/ и т.д.
  — Акции партии «Единая Россия»: https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/korobka-hrabrosti-dlya-boleyushhih-detej/ *https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/korobka-hra*

  Волонтерство:
  — работаклуба «Волонтеры» https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/pomoshh-volonterov-10/
  — обучениеновыхчленовклубаhttps://ibb.co/j9F7MSyD,https://ibb.co/Tx77cztM
  — киберволонтерство по безопасности (https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/pervye-o-kiberbezopasnosti/, https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/vserossijskaya-aktsiya-nastavnik-dlya-kazhdogo-2/
  — помощь конфессиям (уборка, при проведение мероприятий и т.д.) https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/pomoshh-volonterov-10/
  — создание своего сетевого сообщества.

Используя методику «Равный равному», можно подготовить проведение старшекурсниками совместно с педагогом-психологом с обучающимися первых курсов мини-лекций, дисскусий, бесед, тренингов по темам:

- антинаркотической зависимости (https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/my-protiv-narkotikov-preduprezhdenie-dlya-budushhego/, https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/molodezh-protiv-narkotikov/
- антиалкогольной зависимости https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/zashhita-ot-vrednyh-privychek-studencheskaya-initsiativa-v-kf-rgu-sotsteh/
- против табакокурения (https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/nravstvennye-problemy-sovremennogo-obshhestva/

- по соблюдению Правил дорожного поведения (https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/studenty-kf-rgu-sotsteh-za-bezopasnost-na-dorogah/

Участие в IX Региональном чемпионате по профессиональному мастерству среди людей с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» Республики Калмыкия: 1 место –3 чел, 2 место — 3 чел, 3 место –1 чел. https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/abilimpiks-2026/

Социальный проект на конкурс Росмолодежь, акции ФЦРП социализации подростков: например, разработка социального проекта «Уличные тренажеры — шаг к здоровью» в рамках проектов ФГАИС Росмолодёжь, номинация «Будь здоров!»; участие во Всероссийской акции #«Дарютепло» в рамках проекта Федерального центра развития программ социализации подростков (https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/daryu-teplo/; участие во Всероссийская акция #«Могучувствовать» Федерального центра развития программ социализации подростков в рамках проекта в формате рефлексивного занятия. Акция ориентирована на развитие эмоционального интеллекта (https://kfilial.rgust.ru/news/uncategorized/mogu-chuvstvovat/

- Патриотические и культурные инициативы. Развитие лидерских качеств, патриотических инициатив и культурных программ создаёт позитивные альтернативы деструктивным практикам.
- Цифровые инициативы. Использование онлайн-платформ, сетевых челленджей и марафонов делает профилактику более доступной и привлекательной для молодёжи.

Поддержка таких инициатив со стороны государства (например, через грантовую поддержку) способствует формированию инициативных команд, которые транслируют позитивные примеры из своей жизни и вовлекают других молодых людей в социально полезную деятельность.

Самоорганизация также служит как фактор профилактики социально-негативных явлений среди молодежи [3]. Она проявляется в:

- Активном участии в общественной жизни. Молодёжь, проявляя инициативу в социальных проектах, формирует вовлечённость в общественно полезную деятельность, что снижает риск деструктивного поведения.
- Развитии личностных ресурсов. Самоорганизация способствует формированию активной жизненной и гражданской позиции, законопослушного и социально ответственного поведения.
- Создании пространств для поддержки и формирования чувства сопричастности. Это особенно важно для молодёжи, находящейся в трудной жизненной ситуации.

Использование методов позитивной социализации позволило оказать реальную помощь подросткам в приобретении навыков, необходимых, чтобы лучше понимать себя, сделать положительный здоровый выбор в жизни,

принимать решения с четким осознанием собственного поведения и с ответственным отношением к социальным и культурным требованиям.

Вовлечение в КТД и реализация молодежных инициатив позволили создать условия для успешной социализации, адаптации. интеграции подростков данной категории:

— Повторное тестирование по адаптированности студентов 1 курса показало успешность адаптации к условиям обучения у 97% обучающихся; к коллективу учебной группы у 98% студентов.
— 87% подростков группы риска приняли активное участие в общественно-полезной деятельности.

При этом следует отказаться от информационно-образовательного подхода как приоритетного, усилия необходимо направить на реализацию системно-деятельностного подхода в профилактике. Необходимо создание системы позитивной профилактики. Позитивная профилактика ориентируется не на патологию, а на потенциал здоровья — освоение ресурсов психики и личности, поддержку молодого человека и помощь ему в самораскрытии. Стратегическая цель позитивной профилактики состоит в воспитании психически здорового и личностно развитого человека, способного самостоятельно справляться с жизненными проблемами, не нуждающегося в приеме психоактивных веществ, например.

Или, например, наиболее действенными мерами профилактики аддиктивного поведения считаются пропаганда здорового образа жизни, культурный досуг, ориентация на самопроявление, формирование жизнестойкой позиции и просоциальную активность.

Таким образом, основной целью позитивной первичной профилактики является помощь подрастающему поколению в приобретении навыков, необходимых, чтобы лучше понимать себя, сделать положительный здоровый выбор в жизни, принимать решения с четким осознанием собственного поведения и с ответственным отношением к социальным и культурным требованиям в условиях быстрых социальных изменений, то есть — развитие личности.

Необходимо больше использовать цифровые инициативы, так как молодые люди готовы к деятельному использованию информационного пространства, рассматривать виртуальный мир как новые инструменты обучения, воспитания и формирования компетенций.

Важно помнить, что каждый подросток заслуживает внимания и поддержки, и именно педагогический коллектив может сыграть ключевую роль в их жизни. Успешная реализация педагогической деятельности способствует социальной адаптации подростков, их успешному обучению и дальнейшей профессиональной самореализации.

Литература

1. Кутянова И.П. Социализация подростков групп риска / И.П. Кутянова. — Москва: Директ-Медиа, 2020. 220 с.
2. Свиридов А.Н. Модели взаимодействия с детьми группы риска: опыт работы социального педагога. Издательство: «УЧИТЕЛЬ». 2021, 170 с.
3 Шульга Т.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска 2-е изд. Учебное пособие для вузов. Изд. 2 2023. 208 с.

Культурная специфика согласованности супругов: диадный анализ семейных отношений

Батырова Е.Б.
Аспирант кафедры психология и педагогики
Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия
1042245288@rudn.ru

Рушина М.А.
Доцент кафедры психологии и педагогики, к.п.н., доцент
Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия
rushina-ma@rudn.ru

Культурно-историческая перспектива позволяет рассматривать семейные отношения не только как совокупность индивидуальных установок супругов, но и как пространство освоения, воспроизводства и преобразования социально выработанных норм и способов взаимодействия. В логике Л.С. Выготского психологическое содержание деятельности и общения формируется в системе социальных отношений и опосредуется культурными средствами (Выготский, 1983). Применительно к семье это означает, что представления о супружеских и родительских ролях, допустимой степени автономии, распределении ответственности и эмоциональной поддержке существуют не изолированно внутри личности, а реализуются и согласовываются во взаимодействии партнеров. Поэтому кросс-культурное исследование семьи целесообразно дополнять анализом супружеской диады как единицы, внутри которой культурные нормы получают конкретное психологическое содержание.

Цель исследования состояла в выявлении особенностей межпартнерской согласованности семейных представлений и установок у русских, узбекских и корейских супружеских пар. В исследовании приняли участие 456 респондентов, образующих 228 супружеских диад: 78 русских, 84 узбекские и 66 корейских пар. В каждой культурной группе мужчины и женщины были представлены поровну. Использовались исследовательская авторская

анкета «Исследование психологических особенностей семейных отношений и ролей», методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой, опросник родительских установок PARI Э. Шефера и Р. Белла, методика «Измерение установок в супружеской паре» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской и опросник удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко. Для диадного анализа исходные данные были преобразованы таким образом, чтобы одна строка соответствовала одной супружеской паре, а одноименные показатели мужа и жены были представлены отдельными переменными. С учетом ненормальности распределений межпартнерские связи оценивались с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

По шкалам авторской анкеты в русских парах статистически значимая согласованность показателей мужа и жены выявлена по распределению ролей в семье ($\rho = 0{,}562$; $p < 0{,}001$), удовлетворенности семейными отношениями ($\rho = 0{,}636$; $p < 0{,}001$), воспринимаемому культурному влиянию ($\rho = 0{,}543$; $p < 0{,}001$) и эмоциональной поддержке ($\rho = 0{,}688$; $p < 0{,}001$). В узбекских парах значимыми оказались те же четыре сферы: распределение ролей ($\rho = 0{,}446$; $p < 0{,}001$), удовлетворенность семейными отношениями ($\rho = 0{,}513$; $p < 0{,}001$), культурное влияние ($\rho = 0{,}228$; $p < 0{,}05$) и эмоциональная поддержка ($\rho = 0{,}517$; $p < 0{,}001$). В корейских парах из пяти шкал значимая межпартнерская связь установлена по эмоциональной поддержке ($\rho = 0{,}333$; $p < 0{,}01$). Показатель конфликтов и их разрешения не обнаружил значимой согласованности ни в одной из трех групп.

Диадный анализ ролевых ожиданий и притязаний показал, что согласование позиций супругов имеет не общий, а предметно-специфический характер. В узбекской группе значимые связи обнаружены по хозяйственно-бытовым ожиданиям ($\rho = 0{,}588$; $p < 0{,}001$), родительско-воспитательным ожиданиям ($\rho = 0{,}372$; $p < 0{,}001$), ожиданиям социальной активности супруга ($\rho = 0{,}696$; $p < 0{,}001$), эмоционально-психотерапевтическим ожиданиям ($\rho = 0{,}616$; $p < 0{,}001$) и ожиданиям внешней привлекательности ($\rho = 0{,}631$; $p < 0{,}001$). В русской группе согласованность выражена, в частности, по личностной идентификации с супругом ($\rho = 0{,}489$; $p < 0{,}001$), ожиданиям социальной активности ($\rho = 0{,}377$; $p < 0{,}001$), собственным притязаниям в сфере социальной активности ($\rho = 0{,}428$; $p < 0{,}001$) и внешней привлекательности (ожидания: $\rho = 0{,}401$; $p < 0{,}001$; притязания: $\rho = 0{,}366$; $p < 0{,}001$). *Отметим, что важные связи для корейской группы отмечаются на основе социальной активности, а также внешней привлекательности. Впрочем, это характерно для меньшего количества ролевых ситуаций.*

Примечательными тут видятся родительские установки. По многим параметрам PARI *важная согласованность между супругами отмечается в трех культурных группах: безучастность мужа, неудовлетворенностью ролью хозяйки, не самостоятельность матери, раздражительность,*

чрезмерная строгость, подавление агрессии. Вместе с тем, были выделены характерные культурные сочетания. Например, существенный авторитет родителей сопряжен между супругами в корейских ($\rho = 0{,}547$; $p < 0{,}001$), *а также узбекских парах* ($\rho = 0{,}320$; $p < 0{,}01$). *Впрочем, для русских пар это не свойственно. Желание нарастить темпы развития ребенка является согласованным у русских* ($\rho = 0{,}437$; $p < 0{,}001$), *а также корейских пар* ($\rho = 0{,}567$; $p < 0{,}001$), *впрочем, для узбекских пар это не свойственно. Что касается установки на уравненные отношения, то она согласована лишь в узбекской группе* ($\rho = 0{,}418$; $p < 0{,}001$). *Все это гласит о том, что общность пары по культурной принадлежности не приводит к идентичности в плане согласования во всех без исключения сферах семейной жизни. В частности, согласование формируется вокруг определенных эмоциональных и ролевых, воспитательных сущностей — избирательно.*

На основе проведенного исследования культурный контекст можно анализировать не в качестве внешней, категориальной характеристики человека, а как важное условие при организации совместной семейной жизни. Важным в психологическом плане оказывается не просто выражение установки у того или иного супруга; важно то, в какой мере позиция супругов сопоставлена. В таком плане согласованность между партнерами — это уровень реализации культурно подкрепляемых сценариев. В то же время интерпретация не предусматривает строгости противопоставления «современным» или «традиционным» семьям. В той или иной группе есть временно согласованные. Что касается сходных функций семьи, то они реализованы посредством разных способов дифференциации ответственности, а также на основе разных уровней нормативной регуляции.

Анализируя практику семейного консультирования, отметим, что итоги исследования акцентируют внимание на важности совершения перехода с оценки конкретных параметров супругов на анализ взаимной их согласованности. Идентично низкий и высокий уровни установок у партнеров, расхождения между позициями — все это демонстрация разных психологических ситуаций, которые требуют применения разных стратегий при консультировании. Сравнение коэффициентов между культурными группами в настоящем анализе носит профильный характер; формальная проверка различий между величинами ρ не проводилась, поэтому выводы относятся к структуре значимых внутригрупповых связей, а не к статистическому ранжированию культур по степени супружеской согласованности.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1983). История развития высших психических функций. В: Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики (с. 6–328). М.: Педагогика.

2. Темнова, Л.В., Костыркина, О.С. (2024). Ролевая структура российской семьи как фактор социальной активности супругов. Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология, 24(1), 4–12.
3. Шнейдер, Л.Б. (2000). Психология семейных отношений. М.: Апрель-пресс.

Событийная общность как культурно-исторический механизм посттравматического роста

Береснева А.А., Усатенко О.Н.
Магистрант 2 курса Института психологии
кандидат психологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ХГПУ», г. Херсон, Россия
an_beresneva@mail.ru
usatekoxana@mail.ru

Классические форматы групповой психологической помощи, ориентированные на вербальную экспрессию чувств и публичное самораскрытие, в российской культурной среде систематически сталкиваются с сопротивлением. Эмпирические данные показывают, что женщины — родственницы участников боевых действий отвергают «разговорные» психологические группы, но при этом активно вовлекаются в совместную волонтерскую деятельность, где спонтанно возникают самораскрытие, обмен переживаниями и взаимная поддержка.

Данный парадокс может быть объяснен через культурно-историческую психологию Л.С. Выготского. Согласно Л.С. Выготскому, высшие психические функции опосредованы культурными знаками и орудиями, а развитие личности происходит в «социальной ситуации развития» — системе отношений, задающей зону ближайшего развития [2]. В классической групповой дискуссии культурные орудия (вербальная экспрессия, рефлексия чувств) оказываются неадекватными для участников из-за действия механизмов имиджевого стыда и высокой дистанции власти. Однако существует альтернативная форма общности, в которой культурное опосредование осуществляется через совместную деятельность, имеющую общий полезный результат.

Цель данного исследования — обосновать феномен «событийной общности» как культурно-исторического механизма, опосредующего посттравматический рост (ПТР) в российской культурной среде.

Эмпирическую базу составило включенное наблюдение за группой из 27 женщин в возрасте от 32 до 67 лет (M = 44,6) — родственниц участников СВО (12 матерей, 15 жен), занимавшихся волонтерской деятельностью в период с января по декабрь 2025 года. Встречи проходили 2–3 раза в неделю. Методом экспертных оценок проведены полуструктурированные интервью с 5 практикующими психологами из различных регионов РФ (г. Москва, г. Екатеринбург,

г. Ростов-на-Дону, г. Керчь, г. Симферополь), работающими с данной категорией респондентов.

В ходе наблюдения зафиксировано устойчивое отвержение форматов, маркированных как «психологическая поддержка» или «тренинг». Попытки организовать группы поддержки (анонс, приглашение психолога) предпринимались 4 раза, однако устойчивой группы сформировать не удалось. Мотивировка отказов включала страхи «разглашения личного», недоверие к процедуре, ощущение бессмысленности «пустых разговоров».

Одновременно зафиксирована высокая вовлеченность тех же участниц в совместную волонтерскую деятельность — плетение маскировочных сетей, фасовку гуманитарной помощи, приготовление продовольствия для военнослужащих. В процессе данной деятельности спонтанно, без внешнего побуждения, возникали эпизоды самораскрытия и взаимной поддержки. Экспертные интервью подтвердили наблюдаемый паттерн как устойчивый для разных регионов. Сравнительная характеристика форматов групповой активности представлена в таблице (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика форматов групповой активности

Параметр	Классическая группа психологической поддержки	Событийная общность
Фокус активности	Вербальная экспрессия чувств как самоцель	Совместная деятельность как цель
Организационная структура	Круг, нейтральный фасилитатор, конфиденциальность	Естественная иерархия, неформальное лидерство
Психологический риск	Потеря социального «лица» (публичное обнажение уязвимости)	Сохранение «лица» (подтверждение социальной полезности)
Наблюдаемый результат	Отказ от участия, избегание	Стихийное самораскрытие, обмен переживаниями
Базовый принцип	«Поговорить, чтобы помочь»	«Помочь и в процессе поговорить»

Объяснение данного феномена с точки зрения авторов лежит в понятии культурного опосредования, введенном Л.С. Выготским. В российской культурной традиции доминирует имиджевый стыд как внешний регулятор поведения, где страх публичного осуждения блокирует участие в формальных терапевтических группах [3; 6]. Высокая дистанция власти и инструментальная прагматика («беседа без практического результата обесценивается») делают классическую групповую дискуссию культурно неадекватной формой [4].

Альтернативой выступает «событийная общность» — понятие, развитое В.И. Слободчиковым на основе идей М.М. Бахтина о диалогической природе

человеческого бытия [1; 5]. В отличие от деятельностного подхода, где акцент сделан на операции, в событийной общности группа объединена совместным переживанием и ценностным единством в процессе общей цели. Безопасность здесь возникает не через формальные правила конфиденциальности (как в классической группе), а через общую ценность и социально одобряемую деятельность, что позволяет сохранить «лицо».

Событийная общность фасилитирует посттравматический рост — позитивные психологические изменения в результате борьбы с высокострессовыми обстоятельствами [8]. Ряд авторов показывает, что просоциальная деятельность с конкретным полезным результатом запускает механизмы посттравматического роста (ПТР) эффективнее вербальной рефлексии травмы [7; 9]. В нашем исследовании участницы демонстрировали признаки ПТР: повышение сплоченности и ценностной идентичности *(«мы — сестры»),* переоценку ценностей, укрепление идентичности через принадлежность к группе.

Таким образом, событийная общность может быть интерпретирована как культурно-исторический механизм, опосредующий связь между коллективной травмой и ПТР. Деятельностное опосредование (совместная волонтерская деятельность) замещает вербально-рефлексивное, минуя культурные барьеры стыда и дистанции власти.

По результатам проведенного исследования при организации психологической помощи в отечественном контексте считаем целесообразным:

1) не интерпретировать отказ от «разговорных» форматов как отсутствие запроса;
2) встраивать элементы поддержки в реальную совместную деятельность;
3) не форсировать вербальное самораскрытие, позволяя ему возникать спонтанно;
4) использовать метафоры «общего дела» и «сестринства».

Перспективы дальнейших исследований связаны с количественной верификацией полученных результатов и кросс-культурными сравнениями.

Литература

1. Бахтин, М.М. (1986). К философии поступка. В: Философия и социология науки и техники: ежегодник 1984–1985 (с. 80–160). М.: Наука.
2. Выготский, Л.С. (2005). Психология развития человека. М.: Эксмо.
3. Ефремова, М.В., Григорян, Л.К. (2014). Коллективные эмоции вины и стыда: обзор современных исследований. Современная зарубежная психология, 3(4), 71–88.
4. Ларина, Т.В. (2013). Англичане и русские: язык, культура, коммуникация. М.: Языки славянских культур.
5. Слободчиков, В.И. (2010). Со-бытийная образовательная общность — источник развития и субъект образования. Новые ценности образования, 1(43), 3–8.

6. Goffman, E. (1967). On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. Chicago: Aldine Publishing Company.
7. Hobfoll, S.E., Hall, B.J., Canetti-Nisim, D., et al. (2007). Refining our understanding of traumatic growth in the face of terrorism: Moving from meaning cognitions to doing what is meaningful. Applied Psychology, 56(3), 345–366.
8. Tedeschi, R.G., Calhoun, L.G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. Journal of Traumatic Stress, 9(3), 455–471.
9. Vollhardt, J.R. (2009). Altruism Born of Suffering and Prosocial Behavior Following Adverse Life Events: A Review and Conceptualization. Social Justice Research, 22(1), 53–97.

Понятие культурной ответственности психолога в контексте современной ситуации «терапевтического поворота»

Бурдин М.В.
кандидат медицинских наук, независимый исследователь
Пермский Центр когнитивной терапии, Пермь, Россия
тburdin@list.ru

Сегодняшняя культурная ситуация, по крайней мере в странах, относящихся к западной цивилизации, многими исследователями в области гуманитарных наук характеризуется так называемым «терапевтическим поворотом» или «терапевтической культурой» (Furedi, 2004, Madsen, 2014).

К основным ее чертам следует отнести:

- фокус на эмоциях и проникновение языка эмоций в различные сферы: поп-культуру, политику, бизнес, образование, повседневную жизнь;
- психологизация событий обычной жизни («тревога, стресс, выгорание») и медикализация — кодификация проблем как симптомов и синдромов — «травма, аддикция, дефицит внимания, дизрегуляция эмоций, депрессия..» (Conrad, 2007);
- уязвимость индивидуального Я — человек эмоционально хрупок и даже относительно повседневные обстоятельства жизни несут риски. Частная сфера — зона причинения вреда («токсичность»);
- уязвимость становится способом определения и проявления собственной идентичности (уязвимой идентичности). Наблюдается субъективная привлекательность самоидентификации через ментальную уязвимость или психиатрический диагноз (Brinkmann, 2016);
- индивид нуждается в постоянных терапевтических интервенциях и профессиональной курации разных сфер своей жизни. Самостоятельные попытки справиться с проблемами не одобряются.

Однако, терапевтический поворот, наблюдаемый и описываемый социологами, философами и культурными антропологами парадоксальным образом редко становится предметом психотерапевтического осмысления. Так, несмотря на то, что культуральная адаптация терапии является одним из важнейших современных трендов в так называемых «доказательных» подходах, существует сравнительно небольшое количество работ, связывающих актуальные тенденции «терапевтической культуры» с клиническими проблемами (Jacob, Sanders, 2024).

И даже когда клинически ориентированные исследователи затрагивают эти темы, психотерапевтические концептуализации имеют склонность фокусироваться на индивидуальной траектории развития, в значительной мере игнорируя социокультурные тенденции. Например, Simpson и Navot в рамках схема-терапевтического подхода клинически глубоко и точно описывая феномены наблюдаемых ими «псевдоуязвимых режимов» никак не касаются социальных причин того, почему пациенты склонны пользоваться словарем психиатрических диагнозов или поп-психологических терминов (Simpson, Navot, 2023). Причины появления таких режимов традиционно предполагаются исключительно в событиях детского опыта и индивидуальной истории формирования схем.

В целом, можно констатировать наличие серьезного разрыва между актуальными социологическими и психологическими концептуализациями, в чем проявляется себя феномен «психоцентризма» — то есть тенденции объяснять человеческие проблемы и расстройства преимущественно или исключительно с интрапсихической точки зрения, недооценивая или игнорируя иные — идеологические, экономические, социальные и прочие причины (Rimke, 2020).

Подобная ситуация закономерно отражается и в подготовке специалистов — обучении и супервизии, создавая выраженную “слепую зону” и, в конечном итоге, является причиной неадекватных клинических решений, снижающих эффект психотерапии. К числу таких решений можно отнести неадекватную диагностику (гипердиагностику) ментальных расстройств, избегание уместной конфронтации в ходе терапии из страха «ретравматизировать» пациента, биоредукционистские трактовки наблюдаемых феноменов, неспособность заметить негативные эффекты самого факта проведения психотерапии (который может поддерживать неадаптивные копинги пациента) и многие другие явления.

Также и само психотерапевтическое сообщество как «социальное поле» склонно замыкаться на психоцентрических или, в силу параллельно развивающегося еще одного культурного супертренда, «нейроцентрических» объяснениях (Rose, Abi-Rached, 2015).

Решение видится в усилении внимания к особой профессиональной и этической позиции, которая Ф.Е. Василюком была обозначена как «культурная ответственность» психолога (Василюк, 2026).

В современных условиях она означает, как представляется:

а) критическое переосмысление и занятие своего рода метапозиции по отношению к влиятельной сегодня позитивистской и биоредукционистской тенденции в области клинической психологии и психотерапии;
б) изучение социокультурных тенденций «терапевтической культуры», «терапевтического этоса» и их влияние на процессы самоосмысления и самоидентификации современными людьми;
в) осведомленность в наличии идеологических, экономических и культурных влияний на процесс производства научного знания в клинической психологии и психотерапии;
г) понимание процессов, связанных с влиянием процессов цифровизации и переплетением психопросвещения и коммерческой самопрезентации специалиста.

Этот список далеко не полон.

Это безусловно означает расширение поля профессиональной компетентности и усложнение процессов подготовки и повышения квалификации специалистов с добавлением в эту подготовку элементов таких дисциплин, как философия науки или социальная антропология. Такие рекомендации уже существуют (Heyes, Hofmann, 2021). Следует учесть также, что в социальном поле имеет место циклический процесс: терапевтическая культура влияет на психотерапию как практику, а психотерапия усиливает соответствующие культурные тенденции. В этой связи возможно такая дисциплина, как «социология психотерапии», также должна стать обязательной частью подготовки специалистов.

Представляется, что особенно для психотерапевтических подходов, опирающихся на эмпирическую поддержку, такое расширение поля профессиональной компетентности является закономерным — пресловутая «научная обоснованность» это подразумевает. Конкретные формы образовательной, супервизионной, просветительской работы в этом направлении должны стать предметом особых методических разработок и полем дальнейших исследований.

Литература

1. Василюк, Ф.Е. (2026). *Методологический анализ в психологии.* — СПб: Питер.
2. Brinkmann, S. (2016). *Diagnostic cultures: a cultural approach to the pathologization of modern life.* Routledge.
3. Conrad, P. (2007). *The medicalization of society: On the transformation of human conditions into treatable disorders* (Vol. 7). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
4. Jacob G., Sanders M.C. *Leben geht nur vorwärts-Wann es Zeit ist, das innere Kind in Ruhe zu lassen und durchzustarten (Ungekürzt).* — ABOD von RBmedia Verlag, 2024.
5. Furedi, F. (2004*). Therapy Culture: Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age.*(1st ed.). Routledge.

6. Hofmann S.G., Hayes S.C., Lorscheid D.N. (2021). *Learning process-based therapy: A skills training manual for targeting the core processes of psychological change in clinical practice*. New Harbinger Publications.
7. Madsen O.J. (2014). *The therapeutic turn: How psychology altered Western culture*. Routledge.
8. Rimke, H. (2020). *Self-help, therapeutic industries, and neoliberalism*. The Routledge international handbook of global therapeutic cultures, 37–50.
9. Rose, N., Abi-Rached J.M. (2015). *Neuro: The new brain sciences and the management of the mind*. In *Neuro*. Princeton University Press.
10. Simpson S.G., Navot, L. (2023). Differentiating authentic versus pseudo vulnerability in therapeutic practice. *Frontiers in Psychiatry,* 14, 1200981. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1200981

Представления о перфекционизме в период ранней и средней взрослости

Васильева Е.А.
студентка департамента психологии и дефектологии
ФГАОУ ВО ТюмГУ, Тюмень, Россия
e.a.vasileva04@mail.ru

Русяева И.А.
кандидат психологических наук, доцент департамента психологии и дефектологии ТюмГУ
ФГАОУ ВО ТюмГУ, Тюмень, Россия
i.a.rusyaeva@utmn.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению содержательных представлений перфекционизма у людей ранней и средней взрослости. Авторы затрагивают аспекты самовосприятия стремления к совершенству у взрослых людей, показывая возрастные различия показателей. Выявлены содержательные паттерны, отражающие специфику страхов, выгод, представлений об идеальном «Я» и сфер влияния перфекционизма у людей ранней и средней взрослости. Данное исследование позволяет предположить, что самовосприятие перфекционизма может меняться вместе с культурно-историческим контекстом.

Ключевые слова: перфекционизм, ранняя взрослость, средняя взрослость, возрастные различия, восприятие перфекционизма

В настоящее время развитие социальных сетей приобретает глобальный характер, что приводит к распространению успеха, самореализации и высокой продуктивности. Давление со стороны окружающей среды и меняющиеся культурные нормы могут оказывать негативное влияние на личность, приводящее к появлению перфекционизма. Перфекционизм — сложный

психологический феномен, включающий в себя концентрацию внимания на неудачах, трудность в достижении целей, сравнение себя с другими, завышенные требования к себе и другим, а также чрезмерную самокритику (Гаранян, Холмогорова, Юдеева, 2001).

В работах как зарубежных, так и отечественных авторов выделяется здоровый и патологический перфекционизм (Hamachek, 1978). Для адаптивного стремления к идеалу характерно наличие мотивации достижения, адекватной самооценки и признание своих ошибок, в то время как для неадаптивного перфекционизма — завышенные ожидания, страх ошибок, неспособность получать удовольствие от процесса деятельности, самокритика и прокрастинация.

Перфекционизм является динамичной характеристикой личности, которая видоизменяется и проявляется по-разному в зависимости от возрастного периода, на котором находится человек (Распопова, 2012). Стремление к совершенству формируется в раннем детстве под влиянием родительских ожиданий, предъявляемых к ребенку (Hewitt, Flett, 1991). В этом возрастном периоде перфекционизм носит поведенческий характер и связан с потребностью в одобрении и принятии взрослыми. В подростковом возрасте наблюдается обострение перфекционизма, который проявляется как стремление к идеальной успеваемости, озабоченность внешностью, страх ошибок и друге (Одинец, Струнина, 2023). В период ранней зрелости перфекционизм претерпевает изменения и проявляется в профессиональной реализации, карьере и семье. В период средней взрослости происходит рефлексия и переоценка ценностей, что помогает найти баланс для достижения идеала, либо чрезмерно стремиться к идеалу и начать критиковать окружающих. В период поздней взрослости происходит принятие своих жизненных достижений и неуспехов, что приводит к пониманию целостности жизни (Рыбинская, 2013).

Цель исследования: выявить особенности восприятия своего перфекционизма у людей ранней и средней взрослости.

Методы. Для реализации поставленной цели было проведено структурированное авторское интервью, включающее в себя один закрытый и три открытых вопроса, направленных на изучение самовосприятия перфекционизма респондентами.

Выборка составила 39 человек, среди которых 18 респондентов ранней взрослости (средний возраст 20,9, 6 мужчин и 15 женщин) и 21 респондент средней взрослости (средний возраст 39,1, 8 мужчин и 13 женщин). Обработка результатов проводилась с помощью контент-анализа.

Результаты. В ходе контент-анализа были выделены три основные категории анализа: страхи и опасения, связанные с неидеальным выполнением работы; субъективные выгоды от перфекционизма; представления о недостающих качествах для идеального «Я».

В таблице 1 представлен результат контент-анализа по выше перечисленным категориям. Анализируя данные можно отметить общие тенденции у обеих возрастных групп: страх внешних санкций и опасения не достигнуть желаемого результата. Однако у людей средней взрослости преобладает страх не оправдать собственные ожидания, что приведет к недовольству собой. Полученные данные могут указывать на смещение критериев оценки и критики извне вовнутрь: перфекционизм становится более личностным с взрослением и менее социальным. Полученные результаты отличаются от данных, описываемых в зарубежной работе, в которой авторы отмечают рост социально-предписанного перфекционизма у молодежи (Curran, Hill, 2019).

Таблица 1

Категории контент-анализа
у респондентов ранней и средней взрослости

Категория	**Подкатегории респондентов ранней взрослости**	**Частота упоминания,%**	**Подкатегории респондентов средней взрослости**	**Частота упоминания,%**
Страхи и опасения из-за перфекционизма (Что изменится в моей жизни, если я не буду выполнять работу идеально?)	Буду недоволен собой	21,1%	Буду недоволен собой	25,6%
	Не получу удовольствие от процесса и результата	5,3%	Не получу удовольствие от процесса и результата	20,6%
	Уволят с работы, потеряю доход	21,1%	Уволят с работы, потеряю доход	17,9%
Выгоды перфекционизма (Что я получаю, будучи человеком, стремящимся к совершенству?)	Восхищение других	5,6%	Восхищение других	18,3%
	Самоуважение и внутренняя опора	22,2%	Самоуважение и внутренняя опора	15,8%
	Опыт и знания	11,1%	Опыт и знания	15,8%
	Удовольствие от жизни	11,1%	Удовольствие от жизни	13,2%
Образ идеального Я (Каких качеств мне не хватает, чтобы я считал себя идеальным человеком?)	Не знаю	22,8%	Не знаю	17,6%
	Решительность и целеустремленность	18,3%	Решительность и целеустремленность	5,9%
	Сила воли и дисциплина	13,6%	Сила воли и дисциплина	11,8%
	Терпение	4,5%	Терпение	5,9%
	Уверенность в себе	4,5%	Уверенность в себе	14,7%
	Ответственность		Ответственность	5,9%

Анализируя выгоды, связанные с перфекционизмом, можно отметить, что для молодых людей характерно преобладание внутренних выгод, в то время как для людей средней взрослости более характерны внешние выгоды. Такие данные показывают, что функция перфекционизма также имеет возрастные различия: для молодых людей он выполняет функцию самопознания и инструмента для выстраивания внутренних качеств, однако для людей средней

взрослости перфекционизм является инструментом подтверждения собственной значимости и статусности в обществе.

На основе анализа идеального образа Я можно сказать, что респонденты обеих возрастных категорий имеют нечеткое представление о саморазвитии. Однако испытуемые средней взрослости чаще описывали качества психологической устойчивости и социальной эффективности как недостаточные у них. В то время как респонденты ранней взрослости чаще отмечали нехватку волевых качеств. Это можно интерпретировать как характерное для молодых людей созидание себя и преодоление внешних обстоятельств и характерное стремление людей средней взрослости к укреплению внутреннего стержня и эффективного взаимодействия с окружающим миром.

Полученные данные отличаются от результатов работы других авторов, которые указывали на связь перфекционизма с нарушением социальной адаптации и ростом тревоги у молодых людей (Холмогорова, Гарнян, Цацулин, 2019). Молодые люди с перфекционизмом фокусируются на волевых качествах, что может быть попыткой справиться с тревогой и давлением социума. С взрослением вектор меняется на устойчивость и эффективность, поскольку возрастные задачи меняются.

На основе полученных данных, можно предположить, что перфекционизм не является статичным феноменом: его содержание, выраженность и типичные проявления меняются вместе с культурно-историческим контекстом.

Вывод. Понимание особенностей субъективного восприятия перфекционизма в разных возрастных группах позволит разработать более эффективные стратегии психологической помощи и профилактики эмоционального неблагополучия.

Литература

1. Гаранян, Н.Г., Холмогорова, А.Б., Юдеева, Т.Ю. (2001). Перфекционизм, депрессия и тревога. *Московский психотерапевтический журнал, 4,* 18–48. https://elibrary.ru/item.asp?id=20156507&ysclid=mtzm05wbgm844549391 (дата обращения: 10.09.2026).
2. Одинец, Д.Г., Струнина, Н.Н. (2023). Взаимосвязь проявлений перфекционизма и взаимоотношений с родителями в подростковом возрасте. *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки, 2*, 84–89. https://doi.org/10.52928/2070-1640-2023-40-2-84-89
3. Распопова, А.С. (2012). *Возрастные особенности проявления перфекционизма в спорте: Дис. ... канд. психол. наук.* КГУФКСТ. Краснодар.
4. Рыбинская, А.В. (2013). Психологические характеристики кризиса пожилого возраста. *Вестник ТГУ, 7(123),* 128–132. https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-harakteristiki-krizisa-pozhilogo-vozrasta?ysclid=mtzm3itnys743175520 (дата обращения: 10.09.2026).

5. Холмогорова, А.Б., Гаранян, Н.Г., Цацулин, Т.О. (2019). Динамика показателей перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия в российской студенческой популяции за последние десять лет: когортное исследование. *Культурно-историческая психология, 3(15),* 41–50. https://doi.org/10.17759/chp.2019150305
6. Curran, T., Hill, A.P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin, 145(4),* 410–429. https://doi.org/10.1037/bul0000138?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
7. Hamachek, D. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology, 15*, 27–33. https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers? ReferenceID=1863059 (дата обращения: 10.09.2026).
8. Hewitt, P.L., Flett, G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60,* 456–470. https://doi.org/10.1037/0022–3514.60.3.456

Смысл благополучия в сознании студенческой молодежи

Васильева И.В.
профессор департамента психологии и дефектологии ТюмГУ
профессор кафедры ФГП ТИПК МВД России
г. Тюмень, Россия
i.v.vasileva@utmn.ru

Чумаков М.В.
профессор кафедры психологии
Курганский государственный университет, г. Курган, Россия
профессор кафедры общей и социальной психологии УрФУ, г. Екатеринбург
chumakov_mihail@mail.ru

В соответствии с положениями культурно-исторической психологии Л.С. Выготского содержание психического, специфика психической деятельности, определяются не столько объектами, сколько знаками. Таким образом, сознание человека имеет семантическую природу (Васильева, Чумаков, 2026). Языковые значения трансформируются в сознании в индивидуальный смысл. В соответствии с этим одним из способов изучения смысла тех или иных категорий личности или группы людей могут служить психосемантические методы. Благополучие может быть определено «извне», с тех или иных социальных позиций или теоретических подходов (Ворожейкин, 2022; Самохвалова и др., 2021; Чумакова, 2008). Оно так же может быть рассмотрено «изнутри», через призму смыслов, представленных в сознании

представителей той или иной группы (Васильева, Чумаков, 2026; Чумакова, 2016). Для понимания внутренней картины благополучия студентов были использованы психосемантические методы.

В нашем исследовании приняли участие 258 студентов (218 девушек и 40 юношей) университетов Уральского федерального округа. Эмпирические данные собирались при помощи метода ограниченных ассоциаций. Сбор данных происходил асинхронно, онлайн, анонимно. От каждого испытуемого было получено девять ассоциаций на слово «благополучие». По три ассоциации в виде существительных, глаголов и прилагательных. Всего было получено 2322 ассоциации. Затем выявлялись наиболее частотные ассоциации, которые потом ранжировались. Это позволило опередить структуру семантического поля, которая позволяет выявить смысл концепта «благополучие» в сознании студенческой молодежи.

В наибольшей степени смысл благополучия связан с положительными эмоциями и указанием на материальный аспект благополучия. Эмоциональный компонент семантического пространства представлений о благополучии наиболее выражен в сравнении с остальными компонентами. Среди эмоций, которые студенты связывают с благополучием условно можно выделить активизирующие и стабилизирующие. К активизирующим будем относить семантические маркеры эмоций и их форм: радость, счастье, наслаждение, приятный, любимый, хороший. К стабилизирующим — тихий, мирный, умиротворенный, спокойный. К материальному компоненту относятся ассоциации, связанные с деньгами, обеспеченностью, заработком, богатством. Эмоциональный и материальный компоненты представлений о благополучии являются ядерными в структуре семантического поля благополучия студентов. Периферийными компонентами семантического поля выступают ассоциации, связанные с бытовой и трудовой активностью (труд, достижение, стремление, действие), восстановлением (гармония, отдых, мир, уют, тепло, забота). Периферийные компоненты — это то, что обеспечивает динамику представлений студентов о благополучии.

Результаты настоящего исследования показывают, что внутренняя картина благополучия, преломленная через призму смыслов в сознании студенческой молодежи, несколько отличается от того, что представлено в некоторых теоретических подходах. Наблюдаются различия с элементами представлений К. Рифф (Ryff, Singer, 2008) о благополучии: полученные нами наиболее частотные ассоциации, отражающие смысл благополучия у студентов, являются аналогами показателей «цель в жизни» и «личностный рост».

Литература

1. Васильева, И.В., Чумаков, М.В. (2026) Психосемантический подход к исследованию благополучия: возможности и ограничения. *Исследования*

благополучия: комплексный психологический подход (с. 17–24). Тюмень: ТюмГУ-Пресс.
2. Ворожейкин, С.А. (2022). Теоретические подходы к изучению феномена субъективного благополучия. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития, 11*(4), 316–327. doi: 10.18500/2304-9790-2022-11-4-316-327
3. Выготский, Л.С. (1982). Сознание как проблема психологии поведения. В Л.С. Выготский Собрание сочинений: В 6 т.: Т. 1 *Вопросы теории и истории психологии*. (с. 78–99). М: Педагогика.
4. Самохвалова, А.Г., Тихомирова, Е.В., Вишневская О.Н., и др. (2021). Структурно-функциональная модель психологического благополучия современных студентов. *Российский психологический журнал, 18*(4), 47–63. doi: 10.21702/rpj.2021.4.4
5. Чумакова, Д.М. (2008). Методики диагностики религиозности личности. В: *Современная психодиагностика в изменяющейся России: сборник тезисов Всероссийской научной конференции, 9–10 сентября 2008 г., г. Челябинск* (с. 107–108). Челябинск: Изд-во ЮУрГУ.
6. Чумакова, Д.М. (2016). Религиозное сознание как психологический феномен. *Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки, 2*(36), 116–118.
7. Ryff, C.D., Singer, B.H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies, 9,* 13–39. doi: 10.1007/s10902-006-9019-0

Рефлексивное опосредствование как фактор психологического благополучия женщин в средней взрослости

Войцева К.О.
аспирант
НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»
belkseniya@yandex.ru

Аннотация. В докладе рассматривается феномен рефлексивного опосредствования как ключевой внутренний фактор сохранения психологического благополучия женщин в период средней взрослости (35–60 лет). На основе культурно-исторического подхода и современных концепций психологического благополучия представляется роль рефлексии как функции, которая способствует смысловой трансформации личности, преодолению экзистенциального фрустрирования и достижению эвдемонической гармонии. Проведен анализ актуальной научной литературы по теме исследования.

1. Введение и актуальность темы

Период средней взрослости (35–60 лет) сопровождается нормативным кризисом развития. В это время происходит глобальная переоценка ценностей, изменение временной перспективы, формируется новая или меняется идентичность. Для женщин данный этап осложняется сочетанием биосоциокультурных факторов: меняются семейные роли (синдром «опустевшего гнезда»), происходит стагнация в профессии, появляются серьезные телесные изменения, а гендерные стереотипы заявляют о «социальных часах».

В таких условиях психологическое благополучие зависит не столько от внешних ресурсов, сколько от внутренних и механизмов саморегуляции. Особое место среди них занимает рефлексивное опосредствование — процесс осознанного осмысления и переструктурирования собственного жизненного опыта с помощью внутренних психологических орудий (смыслов, метафор, нарративов).

2. Теоретико-методологические основания исследования

В традиции культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский) любое психическое новообразование возникает благодаря опосредствованию — использованию внутренних знаково-символических средств для управления собственным поведением и переживаниями. В психологии взрослости рефлексия выступает механизмом, с помощью которого женщина превращает свое переживание кризиса из стихийного процесса в осознанную внутреннюю работу.

В концепции К. Рифф (C. Ryff) психологическое благополучие рассматривается не как преобладание позитивных эмоций (гедонистический подход), а как эвдемонический процесс, который включает шесть компонентов: автономию, управление средой, личностный рост, позитивные отношения с окружающими, жизненные цели, самопринятие.

В концепции «психологически богатой жизни» Ш. Оиши и Э. Вестгейт, которая учитывает турбулентность и непредсказуемость современного BANI-мира, ключевым становится проживаемый опыт, его новизна, сложность, изменчивость перспективы и умение ею управлять, изменяя свои цели.

3. Механизмы влияния рефлексивного опосредствования на благополучие женщин в период кризиса

Нормативный кризис среднего возраста ставит перед женщиной задачу переосмысления накопленного жизненного опыта, его интеграцию и создание нового образа Я. Рефлексивное опосредствование реализуется через следующие ключевые функции.

1. Смысловая интеграция и деконструкция стереотипов. Рефлексия позволяет выявить навязанные роли и цели (например, быть «совершенной матерью» или иметь «безупречную карьеру») и выстроить отношение к ним через построение собственной системы ценностей.

2. Изменение временной перспективы. Временная перспектива сокращается, прочерчивается «горизонт жизни». Теперь отсчет времени идет не от рождения, а до смерти. Если придать этому переживанию новые смыслы через рефлексивные нарративы, то это может помочь снизить экзистенциальную тревогу и сформировать новые жизненные цели.
3. Телесная и эмоциональная саморегуляция. В период нормативных физиологических изменений такая опосредующая рефлексия помогает сформировать принятие своей телесности или предотвратить риск его снижения.

Без достаточного уровня рефлексии средняя взрослость и сопровождающий ее кризис протекает по деструктивному сценарию (соматизация, депрессивные состояния, невротическая компенсация). Напротив, развитая продуктивная рефлексия помогает переструктурировать кризис из ситуации угрозы в ситуацию личностного роста.

4. Обзор и анализ научной литературы

Анализ современных исследований показывает высокий интерес к проблеме рефлексивной саморегуляции и благополучия в зрелом возрасте.

Отечественный контекст

Д.А. Леонтьев и А.Ж. Аверина рассматривают рефлексию как дифференцированный феномен. Они разделяют ее на системную рефлексию (адаптивную, обеспечивающую взгляд на себя со стороны), интроспекцию (самокопание) и квазирефлексию (руминация). В период кризиса именно системная рефлексия выполняет функцию опосредствования. Она позволяет сделать личностный потенциал фактором, формирующим психологическое благополучие.

Т.Д. Марцинковская подчеркивает значение субъектности и индивидуальных способов психологической защиты и совладания у женщин в период нормативных кризисов взрослости. В ее работах показано, что информационная насыщенность современной культуры требует от женщины непрерывной переоценки идентичности, где опосредствование через внутренние смыслы становится опорой эмоциональной сферы.

Е.И. Исаев и С.Г. Слободчиков описывают нормативные кризисы взрослости как точки перевода внешнего опыта во внутренний план личности. Рефлексивное опосредствование в их подходе выступает инструментом построения «авторства собственной жизни».

Зарубежный контекст

C. Ryff и C.D. Keyes в фундаментальных работах по психологическому благополучию пишут, что компонент «Личностный рост» способен стать пиковым или сохранить свой высокий уровень в среднем возрасте только при условии высокой саморефлексии и осмысленности.

L.L. Carstensen (Теория социально-эмоциональной селективности) показывает, что в среднем и старшем возрасте осознание ограниченности времени

побуждает человека внимательнее относиться к своему окружению, выбирая наиболее эмоционально насыщенные и глубокие отношения. А это повышает уровень благополучия.

Oishi S. и Westgate E.C. в своих работах о «психологически богатой жизни» не наделяют рефлексию основополагающей ролью. Они говорят, прежде всего, об опыте, его сложности, изменчивости, где рефлексия становится инструментом, который помогает перекодировать драму и неопределенность в психологическое достояние, которое способствует личностному росту и благополучию.

5. Заключение

Рефлексивное опосредствование выступает системообразующим фактором сохранения и повышения уровня психологического благополучия женщин среднего возраста. Оно позволяет превратить деструктивные симптомы нормативного кризиса (ценностно-смысловой хаос, тревога затухания жизни, кризис идентичности) в ресурс эвдемонического развития. Практическая значимость данного вывода заключается в необходимости разработки специализированных психологических программ (арт-терапевтических, нарративных, тренинговых), направленных на обучение женщин методам саморефлексии в период кризиса 35–50 лет, а также продвижение системной рефлексии.

Литература

1. Выготский, Л.С. С*обрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики* / Под ред. А.М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
Леонтьев Д.А., Аверина, А.Ж. Ф*еномен рефлексии в контексте саморегуляции* // Психологические исследования. — 2011. — № 2(16). — URL: https://psystudy.ru/num/article/view/860/464 (дата обращения 01.09.2026).
2. Марцинковская, Т.Д. П*сихология: Учебник для студентов вузов*. — М.: Академия, 2017. — 400 с.
3. Слободчиков В.И., Исаев, Е.И. П*сихология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие*. — М.: ПСТГУ, 2013. — 395 с.
4. Carstensen, L.L. T*he influence of a sense of time on human development* // Science. — 2006. — Vol. 312, No. 5782. — P. 1913–1915.
5. Oishi S., Westgate E.C. *Psychological richness offers a third path to a good life* // Trends in Cognitive Sciences. — 2025. — Vol. 29, no. 11. — P. 1023–1033. DOI: 10.1016/j.tics.2025.04.002
6. Ryff C.D., Keyes C.L.M. T*he structure of psychological well-being revisited* // Journal of Personality and Social Psychology. — 1995. — Vol. 69, No. 4. — P. 719–727.

Особенности созависимого поведения супругов с различным типом воспитания в родительской семье

Воскресенская Ю.Ю.
магистрант РГГУ имени Л.С. Выготского
факультета психологии образования
«Семейное консультирование»
julisys18@yandex.ru
Научный руководитель: ***Ермолова В.М.***
кандидат психологических наук, доцент.

Актуальность изучения созависимости в значительной степени обусловлена её тесной связью с проблемой аддиктивного поведения в семье. Масштаб данной проблемы остаётся значительным. По данным Всемирной организации здравоохранения, около 400 млн. человек в возрасте 15 лет и старше имеют расстройства, связанные с употреблением алкоголя. Среди них приблизительно 209 млн. человек страдают алкогольной зависимостью (World Health Organization, 2024). По данным ВОЗ, последствия злоупотребления алкоголем затрагивают различные сферы жизнедеятельности человека и могут сопровождаться семейными, профессиональными и финансовыми проблемами. Влияние аддиктивного поведения распространяется и на ближайшее окружение человека. Так, в международном исследовании S. Callinan и соавторов, проведённом на данных 10 613 женщин из девяти стран, было установлено, что женщины, испытывавшие негативные последствия употребления алкоголя партнёром, характеризовались более выраженными симптомами тревоги и депрессии и более низкой удовлетворённостью жизнью по сравнению с женщинами, партнёры которых не демонстрировали такого проблемного употребления алкоголя (Callinan et al., 2019).

Созависимость чаще рассматривается не только как следствие отношений с человеком, имеющим аддиктивное расстройство, но и как устойчивый способ строить близость. Для него характерны ориентация на потребности другого в ущерб собственным, трудности с личностными границами, зависимость самооценки от отношений и стремление контролировать эмоциональное состояние партнёра. Вместе с тем в психологии сохраняется терминологическая неоднородность. Созависимость описывается как поведенческий паттерн, личностная характеристика, форма отношений или стратегия совладания (Ершова, Соколова, 2023; Коленова, Кукуляр, Дятлова, 2023).

Одним из вероятных источников таких паттернов является опыт детско-родительских отношений. Тип воспитания задаёт для ребёнка представления о допустимой близости, автономии, контроле и способах получения

принятия. Подходы к изучению стилей воспитания подчёркивают различие между поддерживающим и требовательным взаимодействием, с одной стороны, и сочетанием эмоциональной дистанции или чрезмерного контроля с другой (Baumrind, 1991; Darling, Steinberg, 1993). Цель исследования состояла в выявлении особенностей созависимого поведения супругов в зависимости от типа воспитания, преобладавшего в их родительской семье.

Нами была проведена исследовательская работа по изучению особенностей созависимого поведения супругов с различным типом воспитания в родительской семье. В исследовании участвовали 100 человек в возрасте от 18 до 45 лет, состоящих в браке или устойчивых партнёрских отношениях; 77 респондентов составили женщины, 23 мужчины. Использовалась батарея из пяти психодиагностических методик, включавшая две шкалы созависимости, опросники детско-родительского взаимодействия и методику оценки автономности-зависимости. Оценка созависимости проводилась, в частности, с применением модифицированной шкалы Спанн-Фишер, психометрические свойства которой подтверждены на российской выборке (Бердичевский, Падун, Гагарина, 2019). Для анализа данных использовались описательная статистика, H-критерий Краскела-Уоллиса, U-критерий Манна-Уитни с поправкой Бонферрони, χ^2-критерий Пирсона и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Систематизация полученных данных позволила выделить четыре типа воспитания: принимающе-демократический (27% выборки), противоречивый (35%), эмоционально-дистантный (21%) и контролирующий, или гиперопекающий (17%). Уровень созависимости статистически значимо различался между группами по обеим применённым шкалам: $H = 19{,}84$, $p < 0{,}001$ и $H = 25{,}67$, $p < 0{,}001$. Средние показатели последовательно возрастали от принимающе-демократического типа к противоречивому, эмоционально-дистантному и контролирующему. По шкалам Уайнхолд и Спанн-Фишер соответствующие значения составили 35,1 и 31,7; 40,3 и 38,2; 42,7 и 44,3; 45,1 и 50,6 балла.

Наиболее выраженные созависимые тенденции выявлены у респондентов с опытом контролирующего и эмоционально-дистантного воспитания. Доля высокой степени созависимости увеличивалась с 22,2% в группе принимающе-демократического воспитания до 76,5% в группе гиперопеки ($\chi^2 = 18{,}93$; $p = 0{,}004$). Все 17 случаев одновременно высоких показателей по двум шкалам пришлись на дисгармоничные типы воспитания; среди участников, описавших принимающе-демократический стиль, таких случаев не обнаружено. Эти данные позволяют рассматривать эмоциональное принятие, последовательность требований и поддержку автономии как возможные протективные условия.

Различались не только общие уровни, но и психологические профили созависимости. При гиперопеке наиболее заметной была ориентация на другого в ущерб себе: средний балл по этому компоненту составил 3,8 при диапазоне ответов от 1 до 6. Для эмоционально-дистантного воспитания более характерным

оказалось подавление собственных потребностей и самопожертвование (3,4 балла), что может отражать стремление заслужить принятие. В группе принимающе-демократического воспитания все компоненты были выражены слабее и более равномерно. Полученный результат согласуется с исследованиями, в которых созависимость связывается с дефицитом самоотношения, подавлением эмоций и повышенной значимостью отношений (Бердичевский, Падун, Гагарина, Архипова, 2021; Коленова, Кукуляр, Денисова, 2025).

Дополнительный анализ показал, что зависимый стиль саморегуляции выступает частичным посредником связи между дисфункциональным воспитанием и созависимостью. Его выраженность была связана как со степенью дисфункциональности воспитания ($rs = 0{,}34$; $p < 0{,}01$), так и с показателями созависимости ($rs = 0{,}39–0{,}44$; $p < 0{,}01$). При статистическом контроле стиля саморегуляции связь воспитания и созависимости снижалась, однако сохраняла значимость. Следовательно, воспитательный опыт влияет на последующие отношения не по единственному механизму: наряду с автономностью и зависимостью в этом могут участвовать особенности привязанности, самооценки и эмоциональной регуляции.

Полученные различия позволяют рассматривать тип воспитания не как единственную причину созависимого поведения, а как важный контекст его формирования. Родительская семья задаёт первые представления человека о близости, самостоятельности, распределении ответственности и способах получения эмоционального принятия. В дальнейшем эти представления могут воспроизводиться в супружеских отношениях, особенно в ситуациях конфликта, тревоги или неопределённости. При этом одни и те же внешние проявления (забота о партнёре, стремление поддержать его или готовность к компромиссу) могут иметь разное психологическое содержание. В зрелых отношениях они основаны на свободном выборе и взаимности, тогда как при созависимости нередко сопровождаются страхом отвержения, чувством вины и отказом от собственных потребностей.

Результаты исследования показывают, что контролирующее и эмоционально-дистантное воспитание связано с различными вариантами созависимых тенденций. Гиперопека ограничивает опыт самостоятельного принятия решений и формирует привычку ориентироваться на внешнее руководство. Поэтому во взрослом возрасте человеку может быть сложнее доверять собственным решениям, отстаивать границы и принимать ответственность за свою жизнь. Эмоциональная дистанция родителей, напротив, может закреплять установку на необходимость заслужить любовь и одобрение. В супружеских отношениях это проявляется в самопожертвовании, подавлении недовольства и повышенной чувствительности к реакции партнёра.

Принимающе-демократический тип воспитания не исключает возникновения трудностей в близких отношениях, однако создаёт более благоприятные

условия для развития автономии. Сочетание эмоциональной поддержки, последовательных требований и уважения к самостоятельности ребёнка помогает ему формировать устойчивую самооценку и опыт конструктивного взаимодействия с другими людьми. Это согласуется с положениями о значении стиля воспитания как контекста развития личности и способов социального поведения (Baumrind, 1991; Darling, Steinberg, 1993). В исследуемой выборке именно участники с таким опытом воспитания демонстрировали наиболее низкие и равномерные показатели по компонентам созависимости.

Особого внимания заслуживает установленная связь между созависимостью и зависимым стилем саморегуляции. Она показывает, что влияние семейного опыта может реализовываться через сформированные способы организации собственной деятельности и принятия решений. Человек, привыкший опираться преимущественно на мнение значимых других, может переносить этот способ поведения в партнёрские отношения. Вместе с тем частичный характер выявленного опосредования указывает на необходимость учитывать и другие психологические факторы: самоотношение, тревожность, особенности привязанности и навыки эмоциональной регуляции. Исследования созависимости также подчёркивают роль подавления эмоций, дефицита самоотношения и завышенной значимости отношений с другим человеком (Бердичевский, Падун, Гагарина, Архипова, 2021; Коленова, Кукуляр, Денисова, 2025).

Практическое значение результатов связано с возможностью дифференцировать психологическую помощь супругам. При опыте гиперопеки приоритетными направлениями могут стать развитие автономии, навыков принятия решений и признание собственных потребностей. При эмоциональной дистантности более значимы работа с самоценностью, границами и убеждением о необходимости «заслуживать» любовь. Ограничением исследования является ретроспективный характер оценки воспитания, поэтому выявленные связи не следует интерпретировать как прямые причинно-следственные. Перспективой дальнейшей работы является проверка результатов на более разнообразных выборках и включение показателей привязанности и самоотношения.

Таким образом, тип воспитания в родительской семье связан как с общей выраженностью созависимого поведения супругов, так и с его психологическим содержанием. Наиболее неблагоприятные показатели выявлены при опыте гиперопеки и эмоциональной дистанции, тогда как принимающе-демократическое воспитание связано с более низкой выраженностью созависимых тенденций. Полученные результаты могут быть использованы в психологическом консультировании супругов и в профилактических программах, ориентированных на развитие автономии, эмоциональной устойчивости и конструктивных моделей близости.

Литература

1. Бердичевский, А.А., Падун, М.А., Гагарина, М.А. (2019). Апробация модифицированной версии методики «Шкала созависимости Спенн — Фишер». Клиническая и специальная психология, 8(1), 215–234. https://doi.org/10.17759/cpse.2019080113
2. Бердичевский, А.А., Падун, М.А., Гагарина, М.А., Архипова, М.В. (2021). Регуляция эмоций у лиц, находящихся в созависимых отношениях. Клиническая и специальная психология, 10(4), 185–204. https://doi.org/10.17759/cpse.2021100409
3. Ершова, Р.В., Соколова, А.В. (2023). К проблеме концептуализации феномена созависимости в психологии. Вестник Вятского государственного университета, 1(147), 110–119. https://doi.org/10.25730/VSU.7606.23.011
4. Коленова, А.С., Кукуляр, А.М., Дятлова, Л.А. (2023). Психологические маркеры созависимого поведения: теория и практика. Российский психологический журнал, 20(1), 6–19. https://doi.org/10.21702/rpj.2023.1.1
5. Коленова, А.С., Кукуляр, А.М., Денисова, Е.Г. (2025). Созависимость у женщин: исследование взаимосвязи между невротическими симптомами, эмоциональной регуляцией и агрессией. Консультативная психология и психотерапия, 33(3), 148–170. https://doi.org/10.17759/cpp.2025330307
6. Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. Journal of Early Adolescence, 11(1), 56–95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004
7. Callinan, S., Rankin, G., Room, R., Stanesby, O., Rao, G., Waleewong, O., Greenfield T.K., Hope, A., & Laslett, A.-M. (2019). Harms from a partner's drinking: An international study on adverse effects and reduced quality of life for women. The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 45(2), 170–178. https://doi.org/10.1080/00952990.2018.1540632
8. Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. Psychological Bulletin, 113(3), 487–496. https://doi.org/10.1037/0033–2909.113.3.487
9. World Health Organization. (2024). Global status report on alcohol and health and treatment of substance use disorders. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240096745

Возрастные аспекты рефлексии и ее взаимосвязь с психологическим благополучием

Гилемханова Э.Н.
доцент кафедры педагогической психологии
Института психологии и образования
ФГАОУ ВО КФУ, старший научный сотрудник
НИЛ «Безопасность образовательной среды
ФГАОУ ВО КФУ, Казань, Россия
enkazan@mail.ru

Коренное различение между психологией ребенка и подростка заключается в том, что для подростка характерно отношение к себе со стороны, рефлексия, умение не только мыслить, но и сознавать основание своего мышления (Выготский, 1982). Подросток внутренне дифференцирован на действующее «я» и на другое «я» — рефлексирующее. Поддерживая определение рефлексии А. Буземана как своеобразное перенесение внимания с внешнего содержания на внутренние процессы и состояния, как «всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя» (Выготский, 1984), Л.С. Выготский фиксировал, что рефлексия осуществляет «самооформление» и тем самым влияет «перестраивающим образом» на субъекта. В этом моменте Л.С. Выготский заключал большое значение рефлексии для психологии индивидуальных различий. При этом в качестве специфической характеристики рефлексивного мышления Л.С. Выготский, вслед за Д. Дьюи, отмечает знаковое опосредование — искусственные знаки, напоминающие человеку заранее о последствиях и о средствах помочь либо избежать их (Выготский, 1984). Здесь следует подчеркнуть, что Л.С. Выготский саму природу рефлексивных процессов определял посредством развития коммуникативно-кооперативных взаимодействий и средств, что сближает взгляд Л.С. Выготского с пониманием рефлексии как структурного отношения между разными позициями в коллективно-распределенной мыследеятельности у представителей отечественной СМД-методологии (Щедровицкий, 1994). Постулат о том, что «самосознание и есть социальное сознание, перенесенное внутрь» (Выготский, 1984) определял, что психология рефлексии нуждается в коренном пересмотре ряда своих теоретических положений, что сохраняет актуальность и в настоящее время. Учитывая, что современная социокультурная среда характеризуется трансформацией интерперсональной коммуникации, редукцией речи, мы полагаем, что обращение к рефлексии, особенно в сопряжении с возрастной тематикой, является важной исследовательской задачей.

Фиксируя тесную взаимосвязь между средой и самосознанием подростка, Л.С. Выготский вместе с тем отмечал, что специфика возрастного периода заключается в образовании новых связей, новых отношений, новых структурных

сцеплений между различными функциями, где рефлексия и самооформление выступают третичными условиями становления личности наряду с первичными (задатки, наследственность) и вторичными (окружающая среда). Таким образом в представленной теме фокусом нашего исследования являются возрастные особенности рефлексии в возрастных периодах 12–14 и 17–18 лет в контексте взаимосвязи различных типов рефлексии с психологическим благополучием.

Методы и методики исследования. Методы: описательные статистики, сравнительный анализ, корреляционный анализ, реализованные с помощью статистического пакета SPSS. Методики: опросник «Дифференциальный тип рефлексии (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, 2009), Опросник рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева, 2003), Опросник благополучия PERMA (J. Butler, M. Kern, 2016 в адаптации О.М. Исаева, А.Ю. Акимова, Е.Н. Волкова, 2022), Опросник «Виды самодетерминации личности» (С.Н. Костромина, А.Ф. Филатова, Н.Л. Москвичева, Е.В. Зиновьева, М.М. Одинцова, 2023).

Выборку исследования составили 162 респондента, учащиеся 6–7 классов и 10 классов.

При исследовании рефлексивности в группах 12–14 и 16–18 лет установлено, что ее уровень преимущественно представлен средним. Статистический анализ с помощью Т критерия Стьюдента не выявил значимых различий в уровне рефлексивности между исследуемыми возрастными группами.



Рис. Сравнительный анализ типов рефлексии в возрастных группах 12–14 и 16–18 лет

Системная рефлексия демонстрирует тенденцию к более высоким значениям в группе 16–18 лет, тогда как интроспекция, склонность к самокопанию ($p \leq 0{,}01$) и квазирефлексия, склонность к отвлечённому фантазированию ($p \leq 0{,}01$) более выражены в младшей подростковой возрастной группе 12–14 лет (рис.). Полученные данные отражают возрастную динамику: по мере взросления рефлексивность становится менее эмоционально окрашенной и более конструктивной.

Исследование психологического благополучия в обоих возрастных группах свидетельствуют о том, что высокий уровень благополучия не представлен ни в одной из возрастных групп; распределение между низким и средним уровнями равномерно.

Важно отметить, что в группе 12–14 лет наиболее высоким показателем являются негативные эмоции, а также на высоком уровне фиксируются показатели взаимоотношения и одиночества, самые низкие показатели по шкалам смысла и достижений. Несмотря на отсутствие достоверных различий, в возрасте 16–18 лет тенденция более высоких оценок счастья, вовлеченности, смысла, достижения, позитивных эмоций и здоровья.

В 12–14 лет ведущей является смысловая и функциональная самодетерминация, тогда как в 16–18 лет на первый план выходит целевая. При этом смысловая и функциональная самодетерминации остаются на одном уровне в обеих группах. Такая характеристика может свидетельствовать о возрастном переходе от спонтанной активности к более осознанному, целенаправленному поведению в период с 12–14 по 16–18 лет.

Таблица

Взаимосвязь типов рефлексии с показателями благополучия (PERMA) в возрастных группах 12–14 и 16–18 лет

Возраст	Показатели	Системная рефлексия	Интроспекция	Квазирефлексия
12–14 лет	Общий показатель	0,22	-0,32	-0,18
	Позитивные эмоции	0,11	**-0,37**	-0,24
	Вовлеченность	0,04	-0,12	-0,10
	Взаимоотношения	0,18	**-0,35**	0,08
	Смысл	0,26	-0,01	0,05
	Достижение	0,16	-0,20	**-0,34**
	Негативные эмоции	-0,14	0,09	0,27
	Здоровье	**0,42**	-0,10	-0,08
	Одиночество	**-0,34**	0,22	0,21
	Счастье	0,13	-0,28	-0,17
16–18 лет	Общий показатель	**0,50**	0,02	-0,11
	Позитивные эмоции	**0,39**	0,10	-0,07
	Вовлеченность	**0,39**	0,02	0,02
	Взаимоотношения	**0,46**	0,07	-0,13
	Смысл	**0,39**	0,08	0,11
	Достижение	**0,35**	0,08	-0,16
	Негативные эмоции	-0,11	-0,21	-0,13
	Здоровье	**0,46**	0,11	0,08
	Одиночество	**-0,51**	0,03	0,01
	Счастье	0,29	-0,09	0,03

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически значимые корреляции при $p<0,05$.

В вышеприведенной таблице показана взаимосвязь между типом рефлексии и психологическим благополучием, обусловленная возрастным этапом развития. В группе 12–14 лет системная рефлексия выполняет адаптивную функцию, будучи связанной с улучшением физического самочувствия и снижением чувства одиночества, тогда как интроспекция и квазирефлексия носят дезадаптивный характер, ухудшая эмоциональное состояние, оценку межличностных отношений и собственных достижений. В группе 16–18 лет системная рефлексия становится универсальным ресурсом благополучия, образовывая положительные связи с большинством его компонентов, а интроспекция и квазирефлексия перестают быть связанными с психологическими аспектами неблагополучия и вступают во взаимосвязь со смысловой самодетерминацией.

Таким образом, в представленном исследовании мы обнаруживаем пример специфики возрастного периода с позиции переструктурирования системообразующих звеньев, где позиция рефлексии является ключевым условием становления личности.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного Фонда и Академии наук Республики Татарстан по проекту № 25–28–20052 «Ценностно-мотивационный код жизни: психологические индикаторы предсуицидальных рисков в подростково-молодежной среде».

Литература

1. Выготский Л.С. (1982). *Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии*/Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика
2. Выготский Л.С. (1984) *Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология*/Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика
3. Щедровицкий Г.П. (1994). Рефлексия в деятельности // *Вопросы методологии*. № 3/4. С. 76–121

Формирование и развитие психологической культуры личности студента с ОВЗ как способ профилактики и коррекции аутоагрессии

Горбунова А.Н.
магистрант, ФГБОУ ВО ИВГУ, Иваново, Россия
педагог-психолог, ФКПОУ КТТИ Минтруда России, Кинешма, Россия
alinagorbu@yandex.ru

Одной из главных психолого-педагогических задач среднего профессионального образования, является формирование психологической грамотности

и осознанности, которая может быть реализована, путём формирования и развития психологической культуры и воспитания духовно-нравственных ценностей.

В студенческом возрасте в период профессионального самоопределения, человек выступает, как субъект с собственными взглядами и внутренними противоречиями. Это обуславливает необходимость формирования и повышения уровня психологической культуры и, как следствие, психологического здоровья.

В настоящее время наблюдается рост аутоагрессивного поведения, особенно в данной возрастной группе. Перед психологами образовательных учреждений всех уровней стоит сложная задача по профилактике и коррекции этих явлений. Проблема аутоагрессивного поведения занимает одно из существенных мест в современных исследованиях.

Суицидолог А.Г. Амбрумова с соавторами, аутоагрессивным поведением называют действия, направленные на нанесение какого-либо вреда своему соматическому или психическому здоровью, то есть вариант агрессивного поведения, при котором субъект и объект агрессии совпадают. [1]

Аутоагрессивное поведение имеет огромное отрицательное влияние на процесс социализации и формирования личности, что обусловило актуальность нашего исследования.

Целью работы явилось определение влияния формирования и развития психологической культуры личности студента с ОВЗ на снижение уровня аутоагрессии, личной и ситуативной тревожности, суицидального риска.

Гипотеза исследования: Формирование и развитие психологической культуры личности студентов с ОВЗ, как способ коррекции и профилактики аутоагрессивного поведения.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: методика «Психологическая культура личности» О.И. Моткова; шкала безнадёжности Бека,(Beck Hopelessness Scale, BHS, автор: Aaron Beck (1974), адаптация: А.А. Горбатков (2007); шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина, ШРЛТ (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) автор: Charles Spielberger (1970) адаптация: Ю.Л. Ханин (1976); опросник «Ауто и гетероагрессии», автор Е.П. Ильин; методика «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению», автор А.Н. Орел.

Для установления значимости сдвига показателей до- и после проведённой работы нами был использован парный t-критерий Стьюдента и для расчета корреляций использовался критерий Пирсона. Расчёт был произведён с помощью программы Jamovi версии 2.3.28.

Работы Л.С. Колмогоровой и О.И. Моткова стали теоретико-методологической базой исследования психологической культуры. С точки зрения О.И. Моткова психологическая культура не что иное, как определённый механизм самопознания и саморегуляции личности, который обеспечивает конструктивность и последовательность действий. [3]

Работы Т.П. Автономовой, И.Л. Павлычевой, М.Н. Саловой, Е.Н. Чесновой, Л.С. Шевыриной послужили базой исследования аутоагрессивного поведения. Авторы рассматривают аутоагрессивное поведение как крайнюю степень выраженности аутоагрессии, форму дезадаптивных поведенческих реакций на неблагоприятные в физическом и психическом плане жизненные ситуации.

Базой исследования стал ФКПОУ «Кинешемский технологический техникум-интернат» Минтруда России г. Кинешма. Выборку составили 73 студента в возрасте от 17 лет до 21 года. Для формирования и повышения уровня психологической культуры у студентов была применена разработанная нами программа «Формирование психологической культуры личности студента», включающая в себя различные формы работы, с использованием стратегии обучения ассертивному поведению; самоуправляемого обучения; коммуникативных стратегий обучения; стратегических тренингов, рассчитанная на 14 занятий, реализованная в течение одного семестра. Нами предусмотрено следующее тематическое планирование программы: «Психологические особенности студенческой возрастной группы. Возраст. Зрелость», «Конфликтология. Методы преодоления конфликтов. Пути выхода из конфликтной ситуации», «Лидер. Лидерские качества», «Семейные ценности.Моя семья», «Ответственность. Формирование ответственности», «Познай самого себя. Саморазвитие, как основа успеха», «Коммуникативная компетентность.Учусь общаться грамотно», «Самоорганизация. Искусство планирования жизни», «Эмоции. Искусство саморегуляции», «Воля. Учусь преодолению трудностей», «Зависимость или Свобода. Выбор свободной личности», «Воспитание. Ценности. Мой уровень воспитанности».

Анализ результатов исследования показал следующее: среднее значение гармоничности силы психологических стремлений после проведения занятий увеличилось с 3,42 до 3,9 ($t_{стат} = –11,53$, $p<0,001$), среднее значение гармоничности осуществления психологических стремлений увеличилось с 3,61 до 4,05 (t стат = –8,62, $p<0,001$); снизилось среднее значение суицидального риска с 7,42 до 4,29 ($t_{стат} = 8,346$, $p<0,001$), снизилось среднее значение аутоагрессии с 4,51 до 2,78 ($t_{стат} = 6,925$, $p<0,001$), среднее значение ситуативной тревожности снизилось с 39,29 до 30,68 ($t_{стат} = 7,088$, $p<0,001$), среднее значение личностной тревожности снизилось с 43,78 до 34,52 ($t_{стат} = 7,654$, $p<0,001$), среднее значение по шкале волевого контроля эмоциональных реакций снизилось с 39,67 до 33,03 ($t_{стат} = 4,098$, $p<0,001$), что свидетельствует о достоверности результатов на 99% и подтверждает статистическую значимость нашего исследования.

Таким образом, мониторинг результатов проведенной диагностики до и после занятий показал высокую эффективность предлагаемых коррекционных и развивающих мероприятий по формированию у учащихся психологической культуры, снижению уровня суициального риска, тревожности, аутоагрессии.

Нами был также проведён корреляционный анализ исследованных психологических феноменов. Выявлены следующие значимые взаимосвязи. Выявлена высокая обратная связь показателей шкалы безнадёжности Бека со всеми 12 субшкалами методики О.И. Моткова «Психологическая культура личности».

Показатели методики реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина имеют значимую обратную связь со шкалами «Гармоничность силы психологических стремлений» «Гармоничность осуществления психологических стремлений».

Особенно следует отметить значимую обратную корреляцию по субшкале методики О.И. Моткова «Психологическая культура личности» «Осуществление стремлений» «К творчеству» и «Личностная тревожность». Это говорит о том, что стремление к творчеству отмечается у личностей с низкими показателями тревожности, а также о том, что пробуждение стремления к творчеству может способствовать снижению личностной тревожности.

По шкалам опросника «Ауто и гетероагрессии» Е.П. Ильина выявлена отрицательная корреляция по ряду субшкал опросника О.И. Моткова, в частности по субшкалам «Стремление», а именно «К творчеству» со шкалой «Аутоагрессия», с «Гетероагрессия»; «К конструктивному ведению дел» — со шкалой «Гетероагрессия».

По субшкалам «Осуществление стремлений» опросника О.И. Моткова, а именно «К конструктивному общению», «К психической саморегуляции», «К конструктивному ведению дел», «К гармонизирующему саморазвитию» выявлена обратная корреляция со шкалой «Гетероагрессия»; «К гармонизирующему саморазвитию»-со шкалой «Аутоагрессия».

Следовательно, повышение уровня стремлений к самопознанию, самоанализу, конструктивному общению, к творчеству, конструктивному ведению дел, гармонизирующему саморазвитию, (то есть гармоничности стремлений к психологической культуре) и повышение уровня осуществления этих стремлений, (то есть гармоничности осуществления психологической культуры) может влиять на снижение уровня суицидального риска и ощущения безнадёжности, способствуя адаптации личности и принятии себя. Поскольку психологическая культура — есть часть культуры базисной, которая помогает человеку в понимании и гармонизации своего внутреннего мира, в адаптации личности в социуме, в саморазвитии, самореализации и решении внутриличностных проблем. [2]

Корреляционный анализ по шкалам методики «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орела, выявил отрицательную корреляцию шкалы «Волевой контроль» по ряду субшкал опросника О.И. Моткова, в частности по субшкалам «Стремление», а именно «К самопознанию, самоанализу», «К конструктивному ведению дел», «К гармоничному саморазвитию», «К творчеству»; шкалы «Преодоление норм и правил» со шкалой «К самопознанию, самоанализу» с, шкалы «Социальная желательность» со шкалой «К гармоничному саморазвитию».

Таким образом, стремление личности к конструктивному ведению различных дел, наличие своего интересного творческого дела, наличие целей и наполнение жизни смыслами может скорректировать тенденции в нежелании или неспособности соблюдения социальных норм, контроля поведенческих проявлений эмоциональных реакций, достичь усиления волевого контроля эмоциональной сферы.

Выводы: Формирование и развитие психологической культуры личности студента с ОВЗ, в процессе психолого-педагогического сопровождения, при помощи предложенной программы психопрофилактики и психокоррекции, оказывает положительное влияние на снижение уровня аутоагрессивных проявлений и способствует формированию и развитию здоровой, зрелой, гармоничной и социально-ответственной личности, готовой к конструктивному взаимодействию в обществе.

Литература

1. Амбрумова, А.Г., Вроно, Е.М. *О некоторых особенностях суицидального поведения детей и подростков* //Журнал невропатологии и психиатрии. (1983). — Т. 83. — С. 1544–1547.
2. Колмогорова Л.С., *Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования*// Педагог.-№ 3. [электронный ресурс] // http://sci.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_3/at14.html
3. Мотков О.И., *Психологическая культура в мозаике личности* [электронный ресурс]//http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskaya_kultura_v_mozaike_lichnosti_o.i._motkov
4. Мотков О.И., *Методика «Психологическая культура личности»* // Школьный психолог. (1999). — № 15 — С. 8–9.

Диагностика и трансформация травли (буллинга) в школьном коллективе: культурно-исторический взгляд на феномен

Демина А.В.
психолог
ГБУ ВО ЦПППиРД, Воронеж, Россия
Dnastasya.Psy@yandex.ru

Проблема травли (буллинга) в образовательных организациях остаётся одной из наиболее острых в современной педагогической и социальной психологии. Несмотря на широкую разработанность алгоритмов реагирования, аналитический фокус часто смещается на индивидуально-психологические

характеристики жертвы и агрессора, тогда как контекст, в котором зарождается и поддерживается агрессивное поведение, — сама ученическая группа — остаётся на периферии внимания. Травлю нельзя свести к действиям агрессора и переживаниям жертвы. Это процесс, который рождается из самой группы — из того, как в ней выстраиваются отношения, распределяются роли и формируются нормы (Olweus, 1993; Бочавер, Хломов, 2013).

Культурно-исторический подход Л.С. Выготского позволяет переосмыслить буллинг не как отклонение в поведении отдельных детей, а как искажение социальной ситуации развития ученической группы — системы отношений, и совместной учебной и внеучебной деятельности, в которой определяются пути дальнейшего личностного развития обучающихся. В этом контексте групповая динамика может выступать катализатором травли (буллинга), создающим нормативные, структурные и смысловые условия для её возникновения и поддержания.

Цель работы — проанализировать механизмы групповой динамики, выступающие катализатором травли (буллинга) в ученическом коллективе, и раскрыть направления диагностики и трансформации этих механизмов с опорой на культурно-исторический подход.

Согласно научным трудам Л.С. Выготского развитие группы, как и развитие личности, опосредовано совместной деятельностью и общением. Групповые нормы, роли и ценности не возникают стихийно, они являются продуктом совместной деятельности членов ученического коллектива и одновременно задают социальную ситуацию развития каждого обучающегося. Рассмотрим ключевые динамические процессы, которые в этом контексте раскрывают механизм развития травли (буллинга) в ученических коллективах:

1. **Нормализация агрессии в коллективе на этапе «предбуллинга»**. Этап «предбуллинга» характеризуется ростом конфликтности и легитимацией агрессивного поведения как допустимой формы взаимодействия (Кленова и др., 2022). С позиций культурно-исторического подхода это означает закрепление деструктивных взаимоотношений и соответствующей оценки совместной деятельности: агрессия перестаёт восприниматься как нарушение норм и правил и превращается в понятный, закрепленный вариант общения. Когда отдельные случаи агрессии (вербальное, физическое воздействие, изоляция) не встречают отпора со стороны большинства сверстников или взрослых, в ученическом коллективе формируется среда, где насилие становится социально приемлемым инструментом развлечения, самоутверждения, удовлетворения своих потребностей или разрешения каких-либо противоречий.
2. **Закрепление ригидной ролевой структуры**. Травля не существует без чёткого, порой неосознанного, распределения ролей. Помимо жертвы и агрессора, важную роль играют свидетели (Olweus, 1993; Бочавер,

Хломов, 2013). Их невмешательство (пассивное согласие, страх, смех) становится социальным подкреплением для агрессора. Подобная динамика группы приводит к поляризации группы: члены занимают устойчивые позиции, а выход из роли (попытка жертвы дать отпор или свидетеля — защитить) жёстко пресекается группой ради сохранения неустойчивого равновесия. В терминах Л.С. Выготского это может иллюстрировать закрепление социальной позиции, которая начинает определять не только поведение, но и самоощущение, и возможности развития ребёнка.

3. **Социальное заражение и конформизм**. Для подростковых групп может быть свойственна высокая внушаемость и стремление к конформизму. Идеи и действия лидера (агрессора) быстро распространяются среди членов группы, особенно если направлены на «козла отпущения», что сплачивает остальных против общего «врага». Это приводит к эскалации конфликтов, актов агрессии: от словесных издевательств к физическим, от действий одного агрессора — к вовлечению группы (Kowalski et al., 2014). Давление группы может заставлять даже несогласных детей присоединяться к травле, чтобы не стать следующей жертвой. В культурно-исторической перспективе это — пример того, как коллективная деятельность и общение формируют индивидуальные мотивы и поступки, подчиняя их логике групповой ситуации.

Понимая данные групповые феномены и динамические процессы можно на каждом этапе развития группы оценить риски возникновения травли и факторы защиты, которые наоборот могут препятствовать этому. Так, инструменты психологической диагностики позволяют специалистам не только выявлять факт травли (буллинга), но и использовать их как средства анализа групповой динамики ученического коллектива. Приведем примеры подобного инструментария:

1. **«Опросник риска буллинга в школе» (ОРБ) (А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова и др.).** Методика включает шкалы небезопасности, разобщённости, благополучия и равноправия, которые измеряют ключевые аспекты группового климата — восприятие безопасности, уровень сплочённости и оценку отношений и самоощущения в коллективе. Низкие показатели прямо указывают на деструктивную динамику, благоприятствующую травле.
2. **Социометрия (Дж. Морено).** Выявляет неформальную структуру группы, роли, которые занимают обучающие в группе («звёзды», «принятые», «изолированные», «отверженные») и характер взаимоотношений всех подгрупп. В зоне риска находятся ученики с устойчивым низким социометрическим статусом («изолированные», «отверженные»).
3. **ABC-модель анализа ситуаций.** Рассматривает возникающие ситуации в контексте (антецеденте) — поведении — последствиях («Где? Когда? С кем происходит? «Что происходит?» «Что происходит после?». Он позволяет

зафиксировать наличие/отсутствие взрослых при фактах агрессии, дисбаланс сил, численное превосходство агрессоров, увидеть слепые зоны в профилактической работе и организовать работу по нейтрализации рисков.

Рассмотрение травли (буллинга) как особенностей проявления групповой динамики меняет вектор профилактики и коррекции. В данном случае работа должна быть направлена не только на жертву и агрессора, но на группу в целом — на перестройку отношений внутри коллектива. В логике культурно-исторического подхода такая перестройка предполагает изменение совместной деятельности, общения и смыслов, опосредующих отношения участников. Можно выделить следующие направления работы:

1. **Мониторинг социально-психологического климата ученического коллектива.** Периодическая оценка (раз в в четверть, полугодие, год) дает возможность современно выявить признаки дезадаптации, нормализации агрессии и роста конфликтности, предотвратить возникновение этапа «предбуллинга».
2. **Формирование просоциальных норм и ценностей.** Через групповые дискуссии, ролевые игры и разработку правил группы, прямо запрещающих травлю и поощряющих взаимопомощь.
3. **Работа со свидетелями.** Превращение пассивных наблюдателей в активных защитников через развитие эмпатии, обучение стратегиям безопасного вмешательства и обращения за помощью к взрослым в сложным ситуациях.
4. **Изменение ролевой структуры.** Использование восстановительных и медиативных практик, проектной деятельности, с целью перераспределения ролей в группе, создания возможностей для каждого члена коллектива проявить себя, дать жертве новый, позитивный статус, а агрессору — возможность изменить поведение.

Таким образом, групповая динамика ученического коллектива может выступать не пассивным фоном, а активным катализатором травли (буллинга), создавая социальные, нормативные и структурные условия для её возникновения и поддержания. Эффективное противодействие травли (буллингу) возможно только через целенаправленное управление групповой динамикой, направленное на создание психологически безопасной образовательной среды, где преобладают просоциальные нормы и ценности.

Литература

1. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3, С. 149–159.
2. Ларина Г.Н., Дроздов С.В. буллинг как социально-психологический феномен // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского

государственного университета. 2021. № 3 (59). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-kak-sotsialno-psihologicheskiy-fenomen (дата обращения: 13.09.2026).
3. Методическое пособие для сотрудников образовательных организаций высшего образования, курирующих воспитательную работу с молодежью, по профилактике буллинга (травли) среди обучающихся/ [М.А. Кленова, Р.М. Шамионов, А.И. Заграничный, М.Д. Долгова, С.Н. Романова, К.А. Яковлева, Л.Н. Саенко]; — Саратов: Изд-во Сарат. гос.юрид. Акад., 2022, 129 с.
4. Kowalski R.M., Giumetti G.W., Schroeder A.N., & Lattanner M.R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. Psychological Bulletin, 140(4), P.1073–1137.
5. Olweus. D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Blackwell Publishing.
6. Salmivalli. C. (2010). Bullying and the peer group: A review. Aggression and Violent Behavior, 15(2), P.112–120.

Многовекторная модель ЗБР как модель супервизионной практики

Елфимова М.М.
кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии
ФГБОУ ВО ОГПУ, Оренбург, Россия
elfimovamarya@yandex.ru

Цариценцева О.П.
кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии
ФГБОУ ВО ОГПУ, Оренбург, Россия
Oks-ternovskay@yandex.ru

В существующей практике и теории супервизии доминирует тенденция рассматривать ее преимущественно в дидактическом или поддерживающем ключе. «Школьные» модели концентрируются на трансляции техник и знаний, присущих определенному терапевтическому направлению. Развивающие модели, обращаясь к личности терапевта, нередко остаются на уровне описательных метафор, не предлагая операциональных средств для анализа и построения процесса развития супервизанта. Возникает разрыв между декларацией развивающей цели супервизии и отсутствием инструментов, позволяющих отслеживать и целенаправленно строить «шаги в развитии» супервизанта в процессе преодоления трудностей его консультативной практики. Проблема заключается в необходимости теоретического

обоснования и операционализации супервизии как пространства развития субъекта, а не только как пространства обучения или поддержки. Рефлексивно-деятельностный подход и разработанная в его рамках многовекторная модель зоны ближайшего развития открывают эвристическую перспективу для операционализации супервизорской помощи, направленной на поддержку субъектной позиции супервизируемого.

Целью теоретического рассмотрения является обоснование возможности концептуализации супервизии как пространства создания зоны ближайшего развития супервизанта в логике рефлексивно-деятельностного подхода и определение эвристического потенциала многовекторной модели ЗБР для операционализации супервизорской помощи, направленной на поддержку субъектной позиции супервизируемого.

Классическое определение ЗБР, данное Л.С. Выготским, связывало это понятие с областью задач, которые ребенок не может решить самостоятельно, но решает в сотрудничестве со взрослым. Однако, как показывает В.К. Зарецкий, это определение было упрощено при переводе и утратило ряд существенных смысловых компонентов. В современном прочтении ЗБР рассматривается не как «зона proximal acquisition of knowledge», а как пространство возможных линий развития, зависящее от проблемной ситуации и характера помощи взрослого (Зарецкий, 2024). Существенно, что ЗБР имеет не одну, а две границы: между актуальным развитием и ЗБР, а также между ЗБР и зоной недостижимых задач. Кроме того, понятие ЗБР распространяется на развитие личности в целом, а не только на когнитивные функции. Применение этого подхода к супервизии открывает возможность операционализировать супервизорскую помощь как поддержку развития супервизируемого в процессе анализа трудностей консультативной практики.

Как отмечает Ю.В. Щукина, «“школьные” модели больше заботятся о трансляции терапевту специфических профессиональных знаний, на которых базируется тот или иной подход, в то время как в моделях развития супервизия обращается к самому терапевту» (Щукина, 2011). Если приоритетом ставится задача развития субъекта, супервизия перестает быть лишь местом проверки соответствия стандартам. Она становится пространством, где терапевт получает поддержку в осмыслении собственной профессиональной идентичности, эмоциональных реакций и когнитивных схем, что является необходимым условием для его качественного профессионального роста и устойчивости в профессии. В этом пространстве супервизор не выступает в роли эксперта, транслирующего правильные способы действия, а становится участником совместной рефлексии способов выполнения профессиональных задач. Целью такой рефлексии является осознание супервизантом оснований своих действий и их перестройка, а супервизию можно рассматривать как пространство создания ЗБР супервизанта. Супервизор помогает супервизанту

увидеть проблемную ситуацию в консультативной работе как пространство возможных линий развития, а не как досадное затруднение, требующее устранения. Разнообразие моделей супервизии при этом не отменяется, но подчиняется логике развития субъекта: «школьные» элементы (трансляция знаний) могут присутствовать, но они занимают подчиненное положение по отношению к задаче поддержки субъектной позиции.

Для описания динамики ЗБР продуктивной является многовекторная модель, в которой развитие рассматривается как неоднородный процесс качественных изменений по нескольким взаимосвязанным направлениям. Разработанная в рамках рефлексивно-деятельностного подхода, модель опирается на идею Л.С. Выготского о том, что «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» (Выготский, 1934). Векторы развития — это потенциальные линии качественных изменений, которые могут происходить в деятельности субъекта при определенных условиях организации помощи (Зарецкий, Николаевская, 2019). В отличие от линейного представления о развитии как переходе от «низкого» уровня к «высокому», многовекторная модель позволяет анализировать своеобразие конкретного случая и выявлять, какие именно изменения происходят в деятельности и субъектной позиции супервизируемого.

В качестве возможных векторов развития супервизируемого могут рассматриваться:

Вектор предметного анализа — переход от описания ситуации через общие оценки к выделению конкретных фактов, условий и динамики консультативного процесса.

Вектор рефлексии деятельности — переход от фиксации результата или переживания затруднения к осмыслению собственных действий, их оснований и последствий.

Вектор целеполагания — уточнение того, какую профессиональную задачу решает консультант и как она соотносится с запросом клиента.

Вектор дифференциации позиции — различение позиции консультанта, клиента и супервизора, а также собственных чувств, гипотез, оценок и профессиональных решений.

Вектор вариативности способов действия — расширение репертуара профессиональных средств и способности выбирать способ действия с учетом особенностей ситуации.

Вектор субъектной ответственности — переход от переживания ситуации как заданной внешними обстоятельствами к осознанию собственной возможности влиять на ход консультативной работы.

Вектор переноса и самостоятельности — перенос освоенных способов анализа и действия в новые профессиональные ситуации без непосредственной поддержки супервизора.

Предложенные векторы не следует рассматривать как универсальную последовательность стадий. В конкретном случае одни направления могут развиваться быстрее других, некоторые — временно регрессировать, а новые векторы могут возникать по мере углубления анализа. Поэтому описание развития должно учитывать не только наличие изменений, но и их взаимосвязь, динамику и условия возникновения.

Развивающий эффект супервизии не является автоматическим следствием ее проведения. Необходимыми условиями являются: установление отношений сотрудничества между супервизором и супервизантом, организация совместной рефлексии способов выполнения заданий консультативной деятельности, их осознание и перестройка. Эти условия соответствуют логике рефлексивно-деятельностного подхода, в котором помощь строится как совместное исследование причин затруднений, а не как указание на правильный способ действия. Супервизор занимает позицию не «над» супервизантом, а «рядом» с ним, обеспечивая пространство для размышления о трудностях и поиска путей их преодоления. Именно такая организация взаимодействия создает условия для формирования субъектной позиции супервизанта, которая проявляется в способности самостоятельно определять цели и способы своего профессионального развития.

Потенциальные линии качественных изменений в деятельности супервизанта могут быть описаны как векторы развития в рамках многовекторной модели ЗБР. Построение картины векторов развития ЗБР дает возможность описать развитие супервизанта в процессе супервизии. Однако остается открытым вопрос: как именно описать случай развития с помощью многовекторной модели ЗБР? Какие векторы могут быть выделены применительно к супервизионной практике? Как соотносятся «шаги в обучении» (освоение новых техник) и «шаги в развитии» (изменение субъектной позиции) в супервизионном процессе? Ответы на эти вопросы требуют дальнейшей теоретической и эмпирической работы, включающей анализ конкретных случаев супервизии с применением многовекторной модели. Концептуализация супервизии как пространства создания ЗБР супервизанта позволяет соединить идею развития субъекта с операциональными средствами рефлексивно-деятельностного подхода. Многовекторная модель ЗБР, изначально разработанная для анализа учебной деятельности, обнаруживает эвристический потенциал для описания и построения развивающих процессов в супервизии. Такой подход не отменяет существующего разнообразия моделей супервизии, но задает общую рамку, в которой дидактические и поддерживающие аспекты подчиняются задаче поддержки субъектной позиции специалиста. Дальнейшая работа предполагает анализ случаев супервизии с применением многовекторной модели ЗБР, что позволит уточнить содержание векторов развития в супервизионной практике и разработать практические рекомендации для супервизоров, ориентированных на развитие субъекта.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1934). *Мышление и речь: психологические исследования*. Москва; Ленинград.
2. Зарецкий, В.К. (2024). Зона ближайшего развития: эволюция понятия. *Культурно-историческая психология, 20(3)*, 45–57. https://doi.org/10.17759/chp.2024200305
3. Зарецкий, В.К., Николаевская, И.А. (2019). Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности. *Консультативная психология и психотерапия, 27(2)*, 95–113. https://doi.org/10.17759/cpp.2019270207
4. Николаевская, И.А. (2020). Ситуационно-векторный анализ стенограмм занятий по преодолению учебных трудностей: анализ случая. *Клиническая и специальная психология, 9(1)*, 186–203. https://doi.org/10.17759/cpse.2020090110
5. Щукина, Ю.В. (2011). Актуальные проблемы супервизорской практики. В: *Научно-практические и прикладные аспекты деятельности центра экстренной психологической помощи ИЭП МГППУ.* (с. 178–202). Москва.

Социокультуральная трансформация семейных ролей как фактор психологического благополучия в бикарьерных семьях

Жумамуродова У.М.
самостоятельный исследователь
Бухарский международный университет, Бухара, Узбекистан
umidamurodbayevna@icloud.com

Современные социально-экономические преобразования оказывают существенное влияние на структуру семьи и характер распределения внутрисемейных ролей. Одним из проявлений данных изменений является распространение бикарьерных семей, в которых оба супруга ориентированы не только на выполнение семейных обязанностей, но и на профессиональную самореализацию. В подобных условиях традиционная система распределения ролей претерпевает значительные изменения, что актуализирует проблему согласования профессиональных и семейных требований.

Бикарьерная семья представляет собой особую социально-психологическую систему, функционирование которой связано с необходимостью одновременного решения нескольких жизненных задач. Профессиональная активность обоих супругов расширяет их возможности личностной и социальной самореализации, однако одновременно увеличивает количество ролевых требований. Необходимость сочетания профессиональной деятельности, семейных

обязанностей, родительства и межличностного взаимодействия требует от супругов высокой степени взаимной адаптации и способности к гибкому перераспределению семейных функций.

В культурно-историческом подходе семья рассматривается не как изолированная система, а как пространство, в котором отражаются более широкие социокультурные процессы. Изменение положения женщины и мужчины в современном обществе, трансформация представлений о профессиональной самореализации, родительстве и распределении домашних обязанностей неизбежно влияют на характер семейных отношений. В этой связи бикарьерная семья может рассматриваться как социальная ситуация, в которой традиционные и современные модели семейного взаимодействия находятся в процессе постоянного согласования.

Семейная роль представляет собой не только совокупность функциональных обязанностей, но и систему социальных ожиданий, определяющих допустимые формы поведения супругов. Традиционная модель семьи предполагала относительно устойчивое распределение функций между мужчиной и женщиной. Однако бикарьерная семья характеризуется изменением данной структуры. Профессиональная занятость обоих супругов требует пересмотра привычных представлений о распределении домашних обязанностей, воспитании детей и принятии семейных решений.

При этом трансформация семейных ролей не должна рассматриваться исключительно как источник конфликтов. Ее психологическое значение определяется тем, насколько супруги способны вырабатывать новые формы взаимодействия, соответствующие изменившимся жизненным условиям. Семейное благополучие в бикарьерной семье зависит не столько от сохранения традиционной или полного отказа от традиционной системы ролей, сколько от степени согласованности взаимных ожиданий.

Особое значение приобретает ролевая гибкость, проявляющаяся в способности супругов изменять распределение обязанностей в зависимости от конкретной жизненной ситуации. Жесткая фиксация семейных функций может приводить к накоплению эмоционального напряжения, ощущению несправедливости и снижению удовлетворенности семейными отношениями. Напротив, гибкое перераспределение обязанностей позволяет учитывать профессиональную нагрузку, индивидуальные возможности и актуальные потребности каждого члена семьи.

Важным психологическим ресурсом бикарьерной семьи является взаимная поддержка супругов. В условиях высокой профессиональной занятости эмоциональная поддержка приобретает особое значение, поскольку способствует снижению негативного влияния ролевого напряжения. Поддерживающие отношения позволяют супругам воспринимать профессиональную реализацию партнера не как конкуренцию с семейными интересами, а как общую ценность и ресурс развития семьи.

Существенным фактором психологического благополучия является также характер внутрисемейной коммуникации. Открытое обсуждение ожиданий, совместное принятие решений и способность конструктивно разрешать возникающие противоречия создают условия для согласования различных жизненных сфер. В бикарьерной семье коммуникация выполняет функцию координационного механизма, посредством которого осуществляется согласование профессиональных планов, семейных обязанностей и индивидуальных потребностей супругов.

С культурно-исторической точки зрения трансформация семейных ролей связана с изменением системы социальных представлений о функциях мужчины и женщины. Внешние социокультурные изменения постепенно становятся частью внутрисемейной реальности. Представления о равенстве возможностей, профессиональной самореализации и партнерском взаимодействии интериоризируются супругами и преобразуются в индивидуальные модели семейного поведения.

Однако данный процесс не носит линейного характера. В бикарьерной семье могут одновременно сосуществовать традиционные и современные представления о семейных обязанностях. Например, супруги могут поддерживать равенство в профессиональной сфере, но сохранять традиционные ожидания относительно ведения домашнего хозяйства. Подобное несоответствие между декларируемыми ценностями и реальным распределением обязанностей может становиться источником психологического напряжения.

В связи с этим важным механизмом адаптации выступает согласование семейных ролей. Оно предполагает не формальное равное распределение всех обязанностей, а достижение субъективного ощущения справедливости и взаимного признания вклада каждого супруга в функционирование семьи. Именно субъективная согласованность ролевых ожиданий может выступать одним из условий психологического благополучия.

Взаимная социально-психологическая адаптация супругов в бикарьерной семье представляет собой динамический процесс. Она включает способность понимать профессиональные и личностные потребности партнера, учитывать изменения жизненной ситуации и совместно вырабатывать эффективные способы решения возникающих проблем. Адаптация в данном случае предполагает не приспособление одного супруга к требованиям другого, а формирование общей системы взаимодействия.

Таким образом, взаимосвязь основных процессов можно представить следующим образом:

Социокультурные изменения → трансформация представлений о семейных ролях → изменение структуры профессиональных и семейных требований → согласование ожиданий супругов → ролевая гибкость и взаимная поддержка → социально-психологическая адаптация → психологическое благополучие семьи.

Представленная последовательность позволяет рассматривать бикарьерную семью как динамическую систему, психологическое благополучие которой формируется в процессе постоянного согласования индивидуальных, профессиональных и семейных интересов. При этом профессиональная активность супругов может выступать не только фактором дополнительной нагрузки, но и ресурсом личностного развития, взаимного уважения и расширения возможностей семьи.

Практическая значимость изучения данной проблемы заключается в необходимости разработки психологических программ сопровождения бикарьерных семей. Такие программы должны быть направлены на развитие навыков конструктивной коммуникации, совместного принятия решений, управления ролевыми ожиданиями и профилактики конфликтов, связанных с распределением семейных обязанностей.

Особое внимание в психологическом сопровождении следует уделять формированию представления о семье как о системе партнерского взаимодействия. В условиях изменяющейся социальной реальности устойчивость семейной системы обеспечивается не сохранением неизменной структуры ролей, а способностью супругов гибко реагировать на новые жизненные обстоятельства. Это предполагает развитие доверия, взаимной ответственности и готовности к пересмотру привычных способов взаимодействия.

Следовательно, психологическое благополучие бикарьерной семьи определяется способностью супругов преобразовывать внешние социокультурные изменения в конструктивные формы внутрисемейного взаимодействия. Согласование профессиональных и семейных ролей становится важным механизмом социально-психологической адаптации, позволяющим снизить ролевое напряжение и поддерживать эмоциональную устойчивость семейной системы.

Таким образом, социокультурная трансформация семейных ролей в бикарьерных семьях имеет двойственный характер. С одной стороны, она создает новые требования и может усиливать ролевую нагрузку супругов. С другой стороны, она открывает возможности для формирования более гибких и партнерских моделей взаимодействия. Именно способность супругов к совместному переосмыслению и согласованию семейных ролей выступает одним из значимых психологических условий семейного благополучия.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001.
3. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М.: Независимая фирма «Класс», 2004.
4. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. М.: Изд-во МГУ, 1996.
5. Super D.E. A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development // Journal of Vocational Behavior. 1980. Vol. 16. P. 282–298.

Влияние цифрового детокса на психологическое здоровье современного человека

Зиявитдинова Г.З.
ТИИИМСХ НИУ Ташкент. Узбекистан

За последнее десятилетие цифровые технологии, в особенности смартфоны и социальные сети, стали неотъемлемой частью жизни человека. По данным 2024 года, число пользователей социальных сетей в мире превысило 5,17 миллиарда, вследствие чего ежедневное экранное время значительно возрастает [1].

Данный процесс, наряду с рядом положительных возможностей (обмен информацией, дистанционное обучение, поддержание социальных связей), порождает и серьёзные риски для психического здоровья. По утверждению Узбекистанского исследователя М.У. Баротова, цифровая среда становится новым и сложным фактором формирования личности современного человека, оказывая двойственное как позитивное, так и негативное — влияние на его когнитивное и эмоциональное развитие [9]. Именно на этом фоне в научной литературе объектом отдельного изучения стало понятие «цифровой детокс» практика осознанного отказа от цифровых устройств на определённый период.

Цель статьи заключается в системном анализе влияния цифрового детокса на психологическое здоровье на основе последних международных и узбекских научных исследований, систематических обзоров и метаанализов, а также в разработке практических рекомендаций.

Вопрос взаимосвязи между экранным временем и психическим здоровьем давно является предметом дискуссий в научном сообществе. В крупном национальном исследовании Твенге и Кэмпбелла, охватившем детей и подростков 2–17 лет, было установлено, что экранное время свыше 1 часа в день связано со снижением субъективного благополучия, нарушением внимания и уменьшением эмоциональной устойчивости, причём эта взаимосвязь сильнее выражена у подростков, чем у детей [2]. Вместе с тем исследования Пшибыльски и Вайнштейна показали, что связь между экранным временем и благополучием носит не линейный, а криволинейный характер то есть только чрезмерно высокий либо чрезмерно низкий уровень использования приводит к негативным последствиям, тогда как умеренное использование может быть нейтральным или даже полезным [3].

Систематические обзоры, опубликованные в 2023–2025 годах, ещё глубже осветили данный вопрос. В частности, в систематическом обзоре и мета анализе Рамадхана и соавторов, основанном на 10 исследованиях за 2013–2023 годы, было установлено, что интервенции цифрового детокса связаны со значительным снижением депрессивной симптоматики [4]. Также в систематическом обзоре и мета анализе Ансари и соавторов, охватившем

26 исследований с участием 8147 респондентов, подтверждено положительное влияние цифрового детокса на субъективное и психологическое благополучие [5]. В систематическом обзоре по психологии молодёжи (на основе анализа 50 исследований) установлено, что использование смартфона, особенно в будние дни, связано со снижением психического благополучия, причём у девушек эта связь сильнее проявляется в повышении риска депрессии [6].

Исследования узбекских учёных также вносят важный научный вклад в данное направление. В исследовании З.Т. Нишоновой был проанализирован процесс осознания подростками себя «Я-концепции» в цифровой среде; согласно её научным выводам, несоответствие между «идеальным Я» в виртуальном мире и «реальным Я» в повседневной жизни провоцирует у узбекских подростков депрессивные состояния и эмоциональное безразличие [10].

Доктор педагогических наук У.К. Толипов, в свою очередь, доказал, что избыток информационного потока вызывает у учащихся феномен «фрагментарного мышления», что напрямую влияет на качество образования, ослабляя способность к глубокому аналитическому мышлению [11]. Кроме того, в исследованиях последних лет отдельно изучались психологические аспекты формирования социальных представлений молодёжи о цифровом пространстве взаимодействие с информационной средой, социальная идентификация и изменение когнитивных процессов [12].

С теоретической точки зрения для объяснения феномена цифровой зависимости и детокса применяется ряд психологических теорий. Во-первых, согласно теории дофаминовой системы вознаграждения, такие механизмы дизайна, как уведомления в социальных сетях и «бесконечная прокрутка» (интерфейсный механизм непрерывной, безграничной подгрузки контента), активно стимулируют дофаминергическую систему мозга, формируя условнорефлекторную связь. Во-вторых, согласно теории когнитивной нагрузки, многозадачная цифровая среда приводит к перегрузке рабочей памяти и снижению концентрации внимания [7]. В-третьих, теория самодетерминации объясняет, что цифровая активность может как удовлетворять потребности в автономии, компетентности и связанности с другими, так и, напротив, становиться ограничивающим фактором [8].

Последние исследования анализируют влияние цифрового детокса на психологическое здоровье по нескольким направлениям.

Во-первых, временный отказ от экрана может быть связан со стабилизацией уровня кортизола и снижением стрессовой реакции.

Во-вторых, важным результатом отмечается улучшение качества сна использование экрана в вечернее время подавляет синтез мелатонина и удлиняет время засыпания, тогда как в период детокса этот процесс нормализуется [5].

В-третьих, в процессе цифрового детокса наблюдается снижение феномена FOMO (Fear of Missing Out — страх упустить важное событие), что объясняется уменьшением уровня социального сравнения [4].

В-четвёртых, в ряде исследований отмечено, что в период цифрового детокса улучшаются концентрация внимания и когнитивные функции способность выполнять задачи, требующие длительного сосредоточения [6].

В исследовании, посвящённом данным нейропсихологическим и поведенческим факторам, а также экономико-поведенческим последствиям гаджет-зависимости, показано, что цифровая зависимость выступает продуктом целенаправленных инженерных стратегий на платформенном уровне, нарушая рациональность потребителя и снижая человеческий капитал [13]. Это указывает на необходимость переориентации стратегий цифрового детокса с простого «ограничения времени» на «управление качеством контента и цифровой гигиеной».

На основе проведённого научного анализа разработаны следующие практические рекомендации:

1. Опираться на принцип осознанного управления качеством и временем использования экрана, а не на его полный запрет;
2. Улучшать гигиену сна путём ограничения использования экрана в вечерние часы (за 1–2 часа до сна);
3. Предотвращать постоянное отвлечение внимания посредством управления уведомлениями и установления определённых временных интервалов для проверки устройства;
4. Внедрять практику полного цифрового детокса минимум один день в неделю либо в определённые часы ежедневно;
5. Внедрять в школах и высших учебных заведениях программы цифровой грамотности и навыков саморегуляции, усиливая при этом совместную роль семьи и образовательных учреждений [12].

Проведённый научный анализ показывает, что цифровой детокс широко признаётся в международной научной литературе как эффективная интервенция, оказывающая положительное влияние на психологическое здоровье человека, особенно по показателям депрессивной симптоматики, уровня стресса и качества сна.

Литература

1. DataReportal. Digital 2024: Global Overview Report. Статистика пользователей социальных сетей в мире.
2. Twenge J.M., Campbell W.K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. Preventive Medicine Reports, 12, 271–283.
3. Przybylski A.K., Weinstein, N. (2017). A Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the Relations Between Digital-Screen Use and the Mental Well-Being of Adolescents. Psychological Science, 28(2), 204–215.
4. Ramadhan R.N., Rampengan D.D., Yumnanisha D.A., Setiono S.B. V., Tjandra K.C., Ariyanto M.V. и др. (2024). Impacts of digital social media detox for mental health: A systematic review and meta-analysis. Narra J, 4(2), e786.

5. Ansari, S., Iqbal, N., Azeem, A., Danyal, K. (2024). Improving Well-Being Through Digital Detoxification Among Social Media Users: A Systematic Review and Meta-Analysis. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking.
6. The associations between screen time and mental health in adolescents: a systematic review (2023). BMC Psychology, 11, article 87.
7. Sweller, J. Cognitive Load Theory. Теоретический источник по теории когнитивной нагрузки и её применению в исследованиях цифрового многозадачия.
8. Deci E.L., Ryan, R.M. Self-Determination Theory. теория автономной мотивации, применение в исследованиях цифрового поведения.
9. Баротов М.У. (2021). Психологические особенности формирования личности в цифровой среде. Ташкент: Журнал психологии.
10. Нишонова З.Т. (2018). Психологические особенности процесса осознания подростками себя («Я-концепции») в цифровой среде. Цит. по: Баротов М.У. (2021) [9].
11. Толипов У.К. Педагогико-психологическое исследование формирования феномена «фрагментарного мышления» у учащихся в условиях информационного потока. Цит. по: Баротов М.У. (2021) [9].
12. Yoshlarning raqamli makon haqidagi ijtimoiy tasavvurlari shakllanishining psixologik jihatlari (2026). Материалы международной научно-практической конференции.
13. Gadjetlarga qaramlikning salbiy tendensiyalari (2025). Философско-экономический анализ, научная платформа Research and Publications.

Базовое доверие к миру и тип привязанности у подростков в различных социальных ситуациях развития

Ивлева Д.О.
студентка 3 курса Института клинической психологии,
Баринова О.Г.
доцент Института клинической психологии
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации, Барнаул, Россия
dianaivleva2006@gmail.com

Актуальность исследования: проблема социального сиротства остаётся одной из наиболее острых в современной России. Отсутствие стабильного эмоционального контакта со значимым взрослым ведёт к формированию ненадёжных типов привязанности и снижению базового доверия к себе, что сказывается на способности подростка к социализации и построению близких отношений.

Базовое доверие к миру, согласно Э. Эриксону, является фундаментальным образованием личности, формирующимся на первом году жизни

в зависимости от качества отношений с первичным опекуном (Эриксон, 1996). Вслед за Т.П. Скрипкиной доверие рассматривается как способность субъекта наделять явления окружающего мира, других людей и себя свойствами безопасности, надёжности и значимости (Скрипкина, 2000). В структуре доверия выделяются три взаимосвязанных компонента: доверие к себе (вера в собственную ценность и компетентность), доверие к другим (ожидание честности и доброжелательности) и доверие к миру (ощущение стабильности и предсказуемости окружающей действительности). Тип привязанности, согласно теории Дж. Боулби и М. Эйнсворт, представляет собой устойчивый паттерн отношений со значимым взрослым, определяющий способность человека выстраивать близкие эмоциональные связи (Боулби, 2003; Ainsworth, 1978) В классификации Эйнсворт выделяются надёжный тип (ребёнок использует взрослого как «безопасную базу» и спокойно исследует мир), тревожно-амбивалентный (выраженный страх разлуки, потребность в постоянном подтверждении близости) и избегающий (дистанцирование, подавление потребности в привязанности как защитный механизм). Позднее Мэйн и Соломон дополнили классификацию дезорганизованным типом, характеризующимся распадом целостной стратегии поведения и возникающим в условиях пугающего поведения фигуры привязанности (Main, Solomon, 1986).

В рамках культурно-исторического подхода Л.С. Выготского социальная ситуация развития рассматривается как ключевой фактор развития (Выготский, 1984). Искажение этой ситуации в условиях депривации — длительного лишения возможности удовлетворять основные психические потребности (Лангмейер, Матейчек, 1984) — ведёт к дефициту эмоционально-личностного общения и нарушению формирования доверия и привязанности, что делает эмпирическое изучение этих феноменов у подростков из детских домов актуальной задачей.

Цель настоящего исследования заключается в эмпирической проверке того, как фундаментальные психологические конструкты — базовое доверие к миру и тип привязанности — проявляются у подростков, оставшихся без попечения родителей, сквозь призму устоявшихся теоретических положений культурно-исторической психологии.

Обращение к культурно-исторической концепции Л.С. Выготского позволяет рассматривать нарушение доверия к себе и формирование ненадёжных типов привязанности у подростков, оставшихся без попечения родителей, как следствие искажения социальной ситуации развития, что определяет необходимость дальнейшего эмпирического изучения данных феноменов.

Объект исследования: базовое доверие к миру и тип привязанности у старших школьников.

Предмет исследования: особенности нарушения базового доверия к миру и типа привязанности у детей старшего школьного возраста в различных социальных ситуациях развития.

Цель исследования: изучить особенности нарушения базового доверия к миру и типа привязанности у детей старшего школьного возраста, оставшихся без попечения родителей, и у детей старшего школьного возраста, проживающих в семьях.

Гипотезы эмпирического исследования:

- Дети, оставшиеся без попечения родителей, имеют менее надежные типы привязанности, чем дети, воспитывающиеся в семьях.
- Уровень базового доверия к миру и к себе у детей, оставшихся без попечения родителей ниже, чем у детей, воспитывающихся в семьях.

Выборка эмпирического исследования состоит из детей старшего школьного возраста (N=22), среди которых N=11 — воспитанники детского дома, N=11 — дети, воспитывающиеся в семьях.

Диагностический инструментарий исследования: методика доверие/недоверие личности миру, себе, другим людям, (Купрейченко, 2008), тест на тип привязанности (The Attachment Quiz), (Chen, 2019), в перевод Е. Кротова (Кротова, 2021).

Результаты исследования: сравнение двух независимых выборок (подростков из детского дома и из семей) с помощью U-критерия Манна-Уитни показало, что статистически значимых различий по шкалам привязанности («уровень надежности привязанности», «уровень ненадежности привязанности», «тревожный тип», «избегающий тип») не обнаружено ($p > 0,05$). По показателям доверия различия зафиксированы по некоторым шкалам. Статистически значимых различий по шкалам «общий балл доверия/недоверия», «доверие миру» и «доверие другим» не выявлено ($p > 0,05$). Вместе с тем, на уровне тенденции обнаружены различия по шкале «доверие себе» (детский дом — $\overline{x}$=101,50; семья — $\overline{x}$=151,50, при $p = 0,098$) и по шкале «Фактор 1» (сумма рангов: детский дом — $\overline{x}$=100,50; семья — $\overline{x}$= 152,50, при $p = 0,084$). Данный фактор отражает доверие к себе в умении строить взаимоотношения с окружающим миром и другими людьми. В обоих случаях полученные значения у воспитанников детского дома ниже, чем у подростков из семей.

Обсуждение: сравнительный анализ двух групп показал, что наиболее уязвимой сферой у воспитанников детских домов является доверие к себе, в частности — по фактору 1. При этом по остальным показателям доверия, а также по типам привязанности статистически значимых различий не обнаружено. Отсутствие различий по привязанности объясняется семейно-ориентированной средой учреждения (постоянные воспитатели, малые группы), позволяющей формировать надежные паттерны. Сохранность доверия к миру связана с его мировоззренческой природой, которая в подростковом возрасте подкрепляется общением со сверстниками. Доверие к себе, напротив, формируется в самых ранних отношениях и остаётся наиболее уязвимым.

В рамках культурно-исторического подхода Л.С. Выготского полученные результаты могут быть интерпретированы через понятие социальной ситуации развития. Доверие к себе и к другим формируется через интериоризацию опыта отношений со значимыми взрослыми. В условиях депривации этот процесс искажается, что отражается в снижении доверия к себе и доминировании тревожных стратегий. Вместе с тем, наличие компенсирующих факторов — профессиональной поддержки воспитателей, близких отношений со сверстниками, а также возрастных изменений ведущей деятельности (Эльконин, 1989) — может снижать остроту депривационных последствий, что объясняет отсутствие различий по ряду показателей.

Выводы: проведённое исследование позволило установить, что социальная ситуация развития по-разному связана с отдельными компонентами доверия и привязанности. Гипотеза о более низком уровне доверия у воспитанников детских домов подтвердилась частично — значимые различия зафиксированы только по доверию к себе, тогда как по доверию к миру и другим статистически значимых различий не выявлено. Гипотеза о менее надёжных типах привязанности у детей из детских домов не подтвердилась — значимых различий по типам привязанности между группами не обнаружено. Полученные данные согласуются с идеями Л.С. Выготского о роли социальной ситуации развития в формировании личности и могут быть использованы при разработке программ психологической поддержки, направленных на укрепление доверия к себе и развитие социальных навыков у подростков, воспитывающихся вне семьи.

Литература

1. Боулби, Дж. (2003). *Привязанность* / пер. с англ. Н.Г. Григорьевой, Г.В. Бурменской; под ред. Г.В. Бурменской. М.: Гардарики.
   Bowlby, J. (2003). *Attachment* / transl. by N.G. Grigor'eva, G.V. Burmenskaya; ed. by G.V. Burmenskaya. Moscow: Gardariki. (In Russ.).
2. Выготский Л.С. (1984). *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология* / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика.
   Vygotskij L.S. (1984). *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 4. Detskaya psihologiya* [Collected works: in 6 vols. Vol. 4. Child psychology] / ed. By D.B. El'konin. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
3. Кротова, Е. (2021). *Тест на тип привязанности* (The Attachment Quiz): перевод с англ.
   Krotova, E. (2021). *Test na tip privyazannosti (The Attachment Quiz)* [Attachment style quiz]: transl. from English. (In Russ.).
4. Купрейченко А.Б. (2008). *Психология доверия и недоверия*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН».
   Kuprejchenko A.B. (2008). *Psihologiya doveriya i nedoveriya [Psychology of trust and distrust]*. Moscow: Institut psihologii RAN. (In Russ.).
5. Лангмейер, Й., Матейчек, З. (1984). *Психическая депривация в детском возрасте* / пер. с чеш. Г.А. Овсянникова. Прага: Авиценум.

Langmeier, J., & Matějček, Z. (1984). *Psychická deprivace v dětství [Mental deprivation in childhood]* / transl. from Czech by G.A. Ovsyannikov. Prague: Avicenum. (In Russ.).
6. Скрипкина Т.П. (2000). *Психология доверия*: учебное пособие для высших учебных заведений. М.: Академия.
Skripkina T.P. (2000). *Psihologiya doveriya [Psychology of trust]*: textbook for higher education institutions. Moscow: Akademiya. (In Russ.).
7. Эльконин Д.Б. (1989). *Избранные психологические труды* / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика.
El'konin, D. B. (1989). *Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]* / ed. by V.V. Davydov, V.P. Zinchenko. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
8. Эриксон, Э. (1996). *Идентичность: юность и кризис* / пер. с англ.; под ред. и с предисл. А.В. Толстых. М.: Прогресс.
Erikson, E. (1996). *Identity: Youth and Crisis* / transl. From English; ed. And pref. By A.V. Tolstyh. Moscow: Progress. (In Russ.).
9. Ainsworth M.D. S., Blehar M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Chen, A. (2019). *The Attachment Theory Workbook: Powerful Tools to Promote Understanding, Increase Stability, and Build Lasting Relationships*. Emeryville, CA: Althea Press.
11. Main, M., & Solomon, J. (1986). *Discovery of a new, insecure-disorganized/ disoriented attachment pattern*. In M. Yogman & T.B. Brazelton (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95–124). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Нарушения опосредования автобиографической памяти при КПТСР: типология в контексте культурно-исторической теории

Калачева В.С.
магистр, ФГБОУ ВО ЯГПУ, Ярославль, Россия

Автобиографическая память с точки зрения культурно исторической теории может быть рассмотрена как высшая психическая функция: она опосредована знаком, произвольна (направляется волевым усилием) и связана с социальным и культурным опытом (Выготский, 1983; Нуркова, 2008).

АП можно представить как своеобразный интериоризированный рассказ о себе. Начало ее формирования как высшей психической функции завязано на взаимодействии родительской фигуры с ребенком, и связано с тем, когда отец, мать или иные важные взрослые инициируют этот рассказ об опыте ребенка, как его наполняют и структурируют. После перенятия от родителей этого повествования о себе, ребенок сначала проявляет его во внешней речи,

затем он переносится во внутреннюю «превращенную» форму, связанную историю о себе — автобиографическую память (Нуркова, 2008).

То есть взрослый выступает носителем культурных орудий (Выготский, 1984) и притом его взаимодействие с ребенком происходит при определенных условиях — социальной ситуации развития. Центральным инструментом этого процесса становится опосредование. Анализ кросскультурных исследований показывает, что, в зависимости от принятой в обществе практики инициации биографического рассказа, у представителей разных культур могут различаться рамки самого раннего периода, с которого человек помнит себя и события своей жизни (Нуркова, 2008). Это указывает на то, что автобиографическая память чувствительна к тому, как ее формируют взрослые, окружающие ребенка.

Феномен автобиографической памяти хорошо исследован в отношении нормы, но остаются мало рассмотренными его особенности с точки зрения формирования в условиях хронической травмы в детстве (Brewin, 2024), в частности — механизм ее нарушения при КПТСР. Данную проблему можно рассмотреть через призму культурно-исторической теории, а именно — через нарушение процесса опосредования.

В случае с семьями, где дети получают опыт, который закладывает КПСТР, характерно искажение реальности, непредсказуемость реакций взрослых, деструктивная коммуникация и т.д. (Герман, 2022; Уокер, 2020). В точки зрения культурно-исторической теории это можно считать условиями, в которых знаковое опосредование сорвано или неполноценно. Поскольку АП формируется и функционирует по смысловому принципу, тем самым в такой среде затрагивается ее центральный механизм — смысловая организация личного опыта (Нуркова, 2008).

Цель работы — выведение с опорой на положения о ВПФ в культурно-исторической теории типологии нарушений опосредования автобиографической памяти при комплексном посттравматическом стрессовом расстройстве.

КПТСР не рассматривается в данной работе как клинический феномен, а берется как модель, иллюстрирующая, какие особенности носит автобиографическая память, если нарушены условия ее формирования и развития. Это позволяет вывести типологию нарушений опосредования дедуктивно.

В предлагаемой типологии нарушения опосредования автобиографической памяти мы разберем специфику опосредования АП в семейных условиях, которые способствуют возникновению комплексного посттравматического стрессового расстройства (насилие, неглект и т.д.). Предлагается выделить 3 типа таких нарушений опосредования АП, основываясь на том, как именно родители как «более знающие другие» вносят срыв или искажение означивания опыта.

Первый тип — полное отсутствие знакового опосредования травматического материала в детстве. Ребенок получает опыт насилия или неглекта в отношении него (Уокер, 2020), но не имеет опыт его вербализации, сами родители

в данном случае никак не означивают его опыт. Не получая знакового опосредования и дальнейшей интериоризации, травматичный материал остается в натуральном следе памяти. Автобиографическая память в данном случае имеет фрагментарный характер, содержит «пятна», а сам травматичный материал, не перемещенный в АП, хранится имплицитно, например, флэшбеки (Колк, 2020).

Второй тип можно обозначить как деструктивное опосредование. Он формируется в ситуации, когда знаковое опосредование присутствует, но агрессор (один или оба родителя) применяет ложный нарратив — обвиняя ребенка за происходящее, перекладывая на него ответственность за их насильственное, дисфункциональное поведение в его отношении, внося нарратив, что с ребенком, так поступать можно (Герман, 2022). В данном случае АП организована более связно, чем при первом типе, но факты в ней носят искаженный характер, не соотносящийся с реальными причинно-следственными связями происходящих событий. В данном типе возможна вариация, когда только один родитель вносит ложный рассказ, а второй родитель — отсутствует (смерть, развод, равнодушное отношение к ребенку, страх конфронтации с партнером), не давая альтернативное обозначение опыта (Fonagy et al., 2018).

Третий тип — противоречивое опосредованием — создается в ситуации с противоречащими друг другу нарративами родителей: один — агрессор, транслирующий ребенку деструктивный рассказ (унижение, обвинение и т.д.), второй — защитник, противопоставляющий свою позицию первому и обозначающий, что происходящее с ребенком ненормально и несправедливо (Герман, 2022). Такая полифония интериоризируются в противоречивую историю о себе. Это вызывает раскол, неустойчивость и непоследовательность автобиографической памяти, создавая условия для включения в повествование себе то рассказа агрессора, то нарратива защитника (Колк, 2020).

В этом контексте как инструмент реопосредования может рассматриваться психотерапия. Она позволяет нивелировать дефициты знакового обозначения травматичного опыта в детстве для перенесения его в личный нарратив и возвращения человеку возможности регулировать память и вести связный автобиографический рассказ. Притом, психотерапия должна выстраиваться исходя из типа нарушения АП. Доказана эффективность терапии, выстроенной на нарративной интервенции в работе с ПТСР, (Hartog et al., 2023), вероятно, ее применение также будет показывать результаты при работе с комплексным ПТСР.

Для первого типа она может быть сфокусирована на выстраивании опосредования заново для составления рассказ о себе, и закрытия слепых пятен в памяти и работы с флэшбеками (они не поддаются контролю, пока остаются в натуральном следе памяти). Для второго типа — деконструкция деструктивного автобиографического рассказа. Для третьего — перестраивание и интеграция конфликтующих нарративов. Так, сформулированные типы нарушения опосредования автобиографической памяти помогают дифференцировать терапевтические мишени.

Таким образом, представленная теоретическая модель выведена из культурно-исторической теории дедуктивным образом, включает в себя три типа нарушений опосредования автобиографической памяти при КПСТР — отсутствие опосредования, деструктивное опосредование и противоречивое опосредование. Необходима эмпирическая проверка для подтверждения или опровержения данной типологии.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. Проблемы развития психики*. М.: Педагогика.
   Vygotsky, L.S. (1983). C*ollected Works: In 6 vols.: Vol. 3. Problems of development of the psyche*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
2. Выготский, Л.С. (1984). Орудие и знак в развитии ребенка. В: М.Г. Ярошевский (ред.), *Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. Научное наследство* (с. 6–86). М.: Педагогика.
   Vygotsky, L.S. (1984). Tool and sign in child development. In: M.G. Yaroshevsky (Ed.), *Collected Works: In 6 vols. Vol. 6. Scientific Heritage* (pp. 6–86). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
3. Герман, Дж. (2022). *Травма и исцеление: Последствия насилия — от абьюза до политического террора*. Пер. с англ. М. Чередниченко. Москва: Бомбора.
   Herman, J.L. (2022). *Trauma and recovery: The aftermath of violence — from domestic abuse to political terror*. Trans. from Engl. Moscow: Bombora. (In Russ.).
4. Колк, Б. ван дер. (2020). *Тело помнит все: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть*. Пер. с англ. И. Чорного. Москва: Эксмо, Бомбора.
   Van der Kolk, B. (2020). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Trans. from Engl. Moscow: Eksmo, Bombora. (In Russ.).
5. Нуркова, В.В. (2008). Анализ феноменологии автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода. *Культурно-историческая психология*, 4(1), 17–26. https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2008_n1/Nurkova (дата обращения: 06.09.2026)
   Nurkova, V.V. (2008). Analysis of the Phenomenology of Autobiographical Memory within the Framework of Cultural-Historical Approach. *Cultural-Historical Psychology*, 4(1), 17–26. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2008_n1/Nurkova (viewed: 06.09.2026)
6. Уокер, П. (2021). *Комплексное ПТСР: руководство по восстановлению от детской травмы*. Пер. с англ. О.А. Семиной. Москва; Санкт-Петербург: Диалектика.
   Walker, P. (2021). *Complex PTSD: From surviving to thriving: A guide and map for recovering from childhood trauma*. Trans. from Engl. Moscow; Saint Petersburg: Dialektika. (In Russ.).
7. Brewin, C.R., & Field, A.P. (2024). Meta-Analysis Shows Trauma Memories in Posttraumatic Stress Disorder Lack Coherence: A Response to Taylor et al.

(2022). *Clinical Psychological Science*, 12(5), 1027–1033. https://doi.org/10.1177/21677026241240456
8. Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., & Target, M. (2018). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429471643
9. Hartog, K., Brand, J., & Olff, T.M. (2023). Narrative-based autobiographical memory interventions for PTSD: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1215225. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1215225

«Умная практика» понимающей психотерапии Ф.Е. Василюка

Карягина Т.Д.
доцент факультета
«Консультативная и клиническая психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия
kartan18@gmail.com
Шермазанян Л.Г.
старший преподаватель факультета
«Консультативная и клиническая психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия
Шерягина Е.В.
доцент факультета
«Консультативная и клиническая психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия

Понимающая психотерапия (ППТ) — оригинальный психотерапевтический подход, созданный Федором Ефимовичем Василюком и развиваемый его учениками и коллегами. Сам автор определял его как результат прививки личностно-центрированной психотерапии К. Роджерса к древу отечественной психологической традиции (Василюк, 2007b). ППТ впервые на постсоветском пространстве вошла «в семью одного из авторитетных подходов мировой психотерапии… не как дубликат одной из существующих версий западного подхода, а в качестве самостоятельной фигуры, как оригинальная психотерапевтическая школа, выросшая в традиции культурно-деятельностной психологии и при этом полностью соответствующая академическим и образовательным стандартам европейской и мировой ассоциаций» (Василюк, Карягина, 2017).[1]

Отметим несколько аспектов уникальности ППТ, обусловленных ее построением на основе культурно-деятельностной психологии.

В своей докторской диссертации Ф.Е. Василюк описывает ППТ как ***психотехническую систему*** и последовательно обосновывает ее на различных

уровнях: философско-методологическом, общепсихологическом, уровнях психотерапевтической теории, психотерапевтической техники и психотерапевтической дидактики. ППТ — это «психотехническая система, в которой взаимно опосредуют друг друга практика психологической помощи в критических жизненных ситуациях, психотехническая теория переживания-сопереживания и опытно-рефлексивная дидактика» (Василюк, 2007b, с. 8).

Ф.Е. Василюк говорит о ***построении*** такой системы как ответе на вызов, на существующее значимое структурное противоречие в психологии в нашей стране (Василюк, 2007b). Он определяет его как схизис, расщепление науки и практики, отталкиваясь от работы Л.С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса», но значительно радикализируя свою оценку текущей ситуации: все расширяющаяся психотерапевтическая практика развивается ***вне*** контекста отечественной психологической мысли, что угрожает самому существованию этой научной традиции (Василюк, 1996).

Как в такой ситуации работать над задачей, продолжающей дело Выготского — развитием психотехнического подхода, вводящего психологическую практику внутрь психологической науки, а науку внутрь практики? Василюк отмечает, что одной из причин того, что в советские годы практика не реформировала таким образом науку, было то, что советская психология взаимодействовала только с «чужими» практиками — медициной, педагогикой, промышленностью и т.п., и не имела своей собственной (Василюк, 1996). Одним из первых важнейших шагов на пути построения психотехнической системы для деятельности психологического консультирования и психотерапии было обоснование им представления об этой деятельности как ***собственно психологической практике*** в отличие от традиционных и успешно развивающихся практической или прикладной психологии (Василюк, 1992). Собственно психологическая практика имеет дело с человеком в полноте его бытия, не сводимого к роли пациента, ученика, работника, военнослужащего и т.п. Субъект такой практики сам ставит цели своей работы, оценивает ее результаты, ему нужны собственные инструменты и поэтому ему жизненно важна особая теория: которая позволяет не только планировать деятельность, объяснять ее результаты и пути их достижения, то есть, задавать основы для рефлексивного, критического профессионального мышления, но и готова принять, ассимилировать его опыт работы. То есть, такая «умная практика» может и должна стать орудием научного познания, «практический метод должен приносить исследовательскую «прибыль». Однако не всякая практика может быть орудием научного познания: чтобы она обрела эту способность, в нее предварительно нужно сделать теоретические, общепсихологические инвестиции. Точнее: практический метод должен быть рожден из теории, чтобы в своем технологическом развитии и эмпирической реализации он «не забывал родства» с наукой,

в самом своем устройстве нес потребность и способность к познанию, по наследству полученные от материнской теории» (Василюк, 2007b, с. 82)

Предметом психотехнической теории является не «объект» сам по себе, а ***психологическая работа-с-объектом***, что проявляется, например в названии психотехнический теорий

З. Фрейда и П.Я. Гальперина (не «психология бессознательного, а «психоанализ», не теория мышления, а «теория поэтапного формирования умственных действий») (Василюк, 1992). Для создания такой теории необходимо постоянное циклическое или «челночное» движение между наукой и практикой — от осмысления практики к созданию общепсихологических моделей ее предмета, от методологической и теоретической работы с общепсихологическим предметом — к созданию нового инструментария и средств рефлексии практики. В работе самого Василюка мы видим такие этапы челночных движений: этап создания общепсихологической теории переживания как деятельности по преодолению критических ситуаций, которая родилась в результате критического методологического и историко-психологического анализа основных концепций, категорий и понятий отечественной и зарубежной психологии в этом поле проблематики (Василюк, 1984). В качестве психотехнического расширения этой теории далее он разрабатывает на основе анализа клинического и психотерапевтического опыта модель образа сознания (модификация представления о структуре образа сознания А.Н. Леонтьева — т.н. «психосемиотический тетраэдр», Василюк, 1993), представление об уровнях и регистрах сознания (модель стратиграфического анализа сознания, Василюк, 2008), модель хронотопа и структуры психотерапевтической ситуации, которая базируется на модели единицы жизненного мира человека, обоснованной через анализ и синтез основных теоретических парадигм отечественной психологии (Василюк, 2009) и др.

Еще одним важным отличием психотехнической теории от академической является ее ценностная «не-нейтральность», личностная включенность практика и исследователя. Ценностная установка, как отмечает Василюк, должна быть имманентным началом теории, войти в ее ткань (Василюк, 1992). Он рассматривает превращение психологической практики в мощную антропологическую практику современности, не просто «помогающую» клиентам и пациентам, а формирующую, производящую субъективность человека, и подчеркивает важность ценностной рефлексии психолога, анализа соотнесенности его профессиональной позиции с культурными средствами (Василюк, 2007a). Такой подход последовательно реализуется в ходе обучения ППТ.

Последнее десятилетие демонстрирует нам взрывной рост влияния психологии и «поп-психологии» на сознание людей. «Психотерапевтический язык» стал фактически языком, на котором говорят миллионы людей, профессия психолога-практика становится супермассовой, а практика зачастую

сливается с маркетингом, что неизбежно приводит к упрощениям, к различного рода редукционизмам, в том числе, к нейронаучному, противоречиям, например, с культурными ценностями и традициями. Культурно-исторический подход предоставляет широкие возможности для продуктивной рефлексии такого рода проблем. В этом контексте особенно показательно включение Василюком психотерапевтической дидактики в психотехническую систему ППТ и внимание к «философии практики» в обучении.

В целом, такого рода внимание к принципам и методам обучения является чрезвычайной редкостью для психотерапии и, на наш взгляд, ярко демонстрирует психотехнический характер системы ППТ. Образовательный процесс является главным двигателем теоретической рефлексии практики, фактически формирует запрос для нее в связи с целями передачи знаний и развития профессионального мышления у обучающихся. Обучение основным методам ППТ — эмпатии, кларификации и майевтики — представляет собой, если воспользоваться аналогией с теорией П.Я. Гальперина, «поэтапное формирование понимающих действий» через усвоение опорного средства — представления о структуре понимающей реплики, соединение теоретического представления о природе процессов переживания и сопереживания в их единстве («психотехнические единицы»: «непосредственное переживание — эмпатия», «сознавание — кларификация», «рефлексия — майевтика»), практики понимания клиента, рефлексии своего психотерапевтического отклика и продуктивности его влияния на переживание клиента. Психотехнические принципы ППТ задают исследовательский характер основных форм обучения — мастерских, лабораторий и супервизий (Василюк, 2007). Многие методические инструменты ППТ создавались и «обкатывались» в ходе их проведения.

В заключение отметим еще один результат научно-практического пути Ф.Е. Василюка. Опыт осмысления практики психотерапии и психологического консультирования на основе идей культурно-деятельностной психологии, реализации психотехнических принципов в теории, практике и обучении привлекал и продолжает привлекать на созданный им факультет «Консультативная и клиническая психология» МГППУ специалистов, чей вклад под его руководством можно обобщить как формирование оригинальной школы консультативной психологии Ф.Е. Василюка. Продолжая отечественную культурно-деятельностную традицию, эта школа разрабатывает представления о психотерапии как антропологической практике. Глобальная по своему характеру система, объединяющая науку, практику и образование, наиболее полно и эффективно смогла реализоваться именно в социальном институте высшего образования.

Литература

1. Василюк, Ф.Е. (1984) *Психология переживания.* М.: МГУ.
2. Василюк, Ф.Е. (1992) От психологической практики к психотехнической теории. *Консультативная психология и психотерапия. 1,* статья 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/1992_n1/25828 (дата обращения: 17.09.2026)
3. Василюк Ф.Е. (1993) Структура образа. *Вопросы психологии. 5.* 5–19.
4. Василюк, Ф.Е. (1996) Методологический смысл психологического схизиса. *Вопросы психологии. 6*, 25–40.
5. Василюк, Ф.Е. (2007a). Культурно-антропологические условия возможности психотерапевтического опыта. *Культурно-историческая психология, 3(1)*, 80–92. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007_n1/Vasilyuk (дата обращения: 17.09.2026) Василюк, Ф.Е. (2007b). *Понимающая психотерапия как психотехническая система. Дисс…д-ра психологических наук*. МГУ им. М.В. Ломоносова. М.
6. Василюк, Ф.Е. (2008). Модель стратиграфического анализа сознания. *Консультативная психология и психотерапия, 16*(4), 9–36. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2008_n4/Vasiluk (дата обращения: 17.09.2026)
7. Василюк, Ф.Е. (2009). Модель хронотопа психотерапии. *Консультативная психология и психотерапия, 17*(4), 26–49. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2009_n4/Vasilyuk (дата обращения: 17.09.2026)
8. Василюк, Ф.Е., Карягина, Т.Д. (2017). Личность и переживание в контексте современной экспириентальной психотерапии. *Консультативная психология и психотерапия.25(3)*, 11–32. https://doi.org/10.17759/cpp.2017250302

Ценностно-смысловые характеристики переживания экзистенциального кризиса старшеклассниками госпитальной школы

Ковалева Н.Б.
доцент кафедры психологической антропологии
ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия
nkovaig@mail.ru

В условиях современного мира, характеризующегося высокой степенью неопределённости и психологических рисков, проблема осмысления жизни и устойчивости к внутренним кризисам приобретает ключевое значение в образовании и воспитании детей и юношества (Асмолов, 2025). Особенно остро эти вопросы встают в подростковом возрасте, когда происходит становление идентичности, формирование системы ценностей и ориентации в будущем. Старший подростковый возраст сопровождается экзистенциальными переживаниями, связанными с поиском смысла, ощущением ограниченности жизни, тревогой перед будущим и личной ответственностью за него.

Ценностно-смысловая сфера личности один из ключевых факторов, определяющих устойчивость к кризисам и способность к личностной интеграции в сложных условиях. (Яницкий, Серый, 2024). Понимание, какие ценности и жизненные ориентиры формируются у старшеклассников в условиях госпитализации, позволяет не только глубже понять специфику их внутреннего мира, но и целенаправленно выстраивать эффективную психологическую поддержку. Особенно значимым в этом контексте является анализ связи между содержанием ценностно-смысловой сферы личности и особенностями переживания экзистенциального кризиса и экзистенции.

Теория психологии переживания в различных трактовках (Изотова, Марцинковская, 2016, Синица, 2025) опирается на концептуальны положения Л.С. Выготского, который рассматривал переживание, с одной стороны как «действительную единицу сознания во всей его полноте», с другой стороны как завязь личностного отношения к миру, определяющей идентичность и позиционность личности. Лев Семенович считал, что переживание наиболее полная величина по отношению к структуре сознания и выступает как конкретная форма проявления целостной личности. Именно переживание, с точки зрении Л.С. Выготского является тем процессом, благодаря которому человек присваивает культурную среду и творчески ее преобразует. Изменение личности как целого происходит через поворотные или ключевые переживания, формирующие ее позиционность (Выготский, 1984).

Поиск взаимосвязей между ценностно-смысловыми характеристиками личности и глубиной переживания экзистенциального кризиса опирается на теоретические положения экзистенциально-гуманистической и смысловой психологии. Согласно В. Франклу, переживание кризиса связано не столько с внешними обстоятельствами, сколько с утратой или искажением смысла жизни, тогда как нахождение нового смысла становится основным способом его преодоления. А. Лэнгле рассматривает экзистенциальную исполненность как способность человека свободно и ответственно выстраивать отношение к собственной жизни, а потому именно уровень свободы, ответственности и самотрансценденции определяет интенсивность кризисных переживаний и их конструктивность (Лэнгле, 2019; Франкл, 2024). В то же время другие исследования показывают, что внутренние противоречия между значимостью и доступностью жизненных ценностей и их определенное соотношение могут влиять на характер переживания экзистенциального кризиса (Крутелева, 2022; Лазаренко, 2025).

Целью данного исследования было определить ценностно-смысловые характеристики переживания экзистенциальной ситуации старшеклассниками госпитальной школы. В эксперименте использовался опросник «Шкала экзистенции» (ШЭ) А. Лэнгле и К. Орглер, направленный на определение характера отношения личности к собственной жизни и глубины переживания экзистенции, а также методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения

ценности и доступности» (УСЦД), направленная на раскрытие внутренних конфликтов, их локализацию и выраженность в ценностно-смысловой сфере. Общая гипотеза исследования: выраженность внутренних конфликтов в значимых ценностно-смысловых сферах и уровень экзистенциальной исполненности у старшеклассников госпитальной школы будет коррелировать с глубиной переживания ими экзистенциального кризиса.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы.

1. Анализ результатов методики А. Лэнгле и К. Орглер показал, что у большинства учащихся госпитальной школы наблюдается крайне низкий уровень экзистенциальной исполненности, в сравнении с общеобразовательной школой, где результаты по определению экзистенциальной исполненности оказались близки к средним значениям. 90% подростков из госпитальной школы демонстрируют низкие показатели по всем шкалам (см. рис 1); средние показатели в шкалах выявлены у абсолютного меньшинства испытуемых, при этом высокие показатели полностью отсутствуют. При этом наиболее низкие показатели отмечается по шкале самотрансценденции, что определяет одно из направлений работы, связанного с развитием рефлексивных способностей и конструктивных форм переживания кризиса учащимися госпитальных школ (Kovaleva, Dyakonova, 2021).

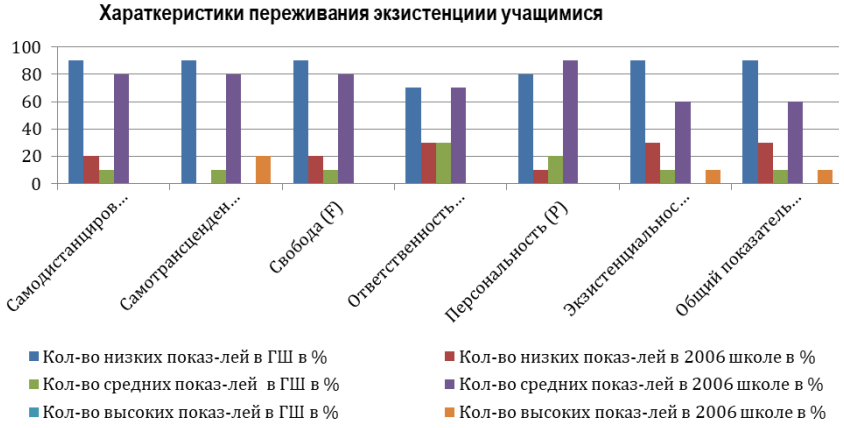


Рис. 1 Особенности переживания экзистенции учащимися с разными образовательными потребностями

2. У старшеклассников госпитальной школы выявлено в 1,3 раза больше сфер с наличием выраженных внутренних конфликтов, чем в общеобразовательной школе, что незначимо по критериям Стьюдента, но выражено на уровне психологической тенденции. Также определена гораздо большая глубина

переживания выявленных экзистенциальных кризисов в ряде ценностно-смысловых сфер, что значимо по критериям Стьюдента при $p \leq 0{,}01$. Данные методики Е.Б. Фанталовой выявили у госпитальных школьников наличие ярко выраженных внутренних конфликтов в таких ценностно-смысловых сферах, как здоровье и счастливая семейная жизнь, в то время как в общеобразовательной школе в этих же сферах выявлено наличие внутреннего вакуума. Для ценностно-смысловой сферы «дружбы» выявлено наличие согласованности между ее значимостью и доступностью для старшеклассников госпитальной школы. Состоятельность в данной сфере, на наш взгляд, может служить одним из ресурсов в преодолении экзистенциального кризиса,

3. На основании полученных данных выдвинуто предположение, что наличие в этих сферах конфликтной ситуации у госпитальных школьников, и их желание значимые ценности сделать доступными, может стать ресурсом в работе с такими подростками, направленного на уменьшение глубины переживания ими экзистенциального кризиса, в том числе за счет развития их рефлексивных способностей и творческой направленности.

Литература

1. Асмолов, А.Г. (2025). Психология достоинства: Искусство быть человеком. М, Альпина Паблишер.
   Asmolov, A.G. (2025). Psychology of dignity: The art ofbeing human. M.: Alpina Publisher. (In Russ.).
2. Выготский Л.С. (1984). О переживании. Собрание сочинений: В: 6-ти т. Т. 4. Детская психология (с. 381–384). М.: Педагогика.
   Vygotsky L.S. (1984). On *perezhivanie* (lived experience). Collected Works: In 6 vols. Vol. 4. Child Psychology (pp. 381–384). Moscow: Pedagogika.
3. Изотова, Е.И., Марцинковская, Т.Д. (2016). Проблема переживания в концепциях Выготского и Теплова: современный контекст. *Культурно-историческая психология, 12*(4), 4–13. https://doi.org/10.17759/chp.2016120401
   Izotova, E.I., Martsinkovskaya, T.D. (2016). The Problem of Experience in the Concepts of Vygotsky and Teplov: A Modern Context. *Cultural-Historical Psychology, 12*(4), 4–13. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/chp.2016120401
4. Крутелева Л.Ю. (2022). Особенности смысложизненных и ценностных ориентаций и совладающего поведения молодежи // Южно-Российский журнал социальных наук, 4, 473–477.
   Kruteleva, L. Yu. (2022). Characteristics of life-meaning and value orientations and coping behavior among youth // South Russian Journal of Social Sciences, 4, 473–477.
5. Лазаренко М.В. (2025). Теоретический анализ экзистенциального кризиса у старших подростков // В: Молодёжь и наука: материалы Всероссийской. студенческой научно-практической конференции, (с. 212–218). Красноярск: СибГТУ.

Lazarenko M.V. (2025). Theoretical analysis of the existential crisis in older adolescents // In: Youth and Science: Proceedings of the All-Russian Student Scientific and Practical Conference (pp. 212–218). Krasnoyarsk: SibGTU. (In Russ.)
6. Лэнгле А. (2019). Что делает человека человеком: Основы экзистенциально-аналитической антропологии. М.: Генезис.
Längle A. (2019) What Makes a Human Being Human: Foundations of Existential-Analytic Anthropology. Moscow: Genesis. (In Russ.)
7. Синица Т.И. (2025). Понятие «переживание» у Л.С. Выготского и перспективы специальной психологии. // Культурно-историческая психология. 21(3), 80–88 Sinitsa T.I. (2025). The concept of “perezhivanie” in the works of L.S. Vygotsky.Cultural-Historical Psychology, 21(3), 80–88. (In Russ.)
8. Франкл В. (2024) Доктор и душа: Логотерапия и экзистенциальный анализ. Альпина нон-фикшн.
Frankl V. (2024) The Doctor and the Soul: Logotherapy and Existential Analysis. Alpina Non-Fiction. (In Russ.)
9. Яницкий М.С., Серый А.В. (2024). Ценностно-смысловые компоненты ресурсного потенциала личности // Личность: ресурсы и потенциал, Т. 21, № 1, с. 21–27.
Yanitsky M.S., Seryi A.V. (2024). Value-meaning components of an individual’s resource potential // Personality: Resources and Potential, Vol. 21, No. 1, pp. 21–27. (In Russ.).
10. Kovaleva Natalia B and Dyakonova Anastasiya I. (2021) Reflexive and project-based forms of psychological and anthropological practice of developing creativity in children// SHS Web of Conferences 117, 04002 (2021)/Psychology of Giftedness and Creativity DOI: https://doi.org/10.1051/shsconf/202111704002

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского как теоретическая основа когнитивной ремедиации при аффективных расстройствах

Козлов М.Ю.
медицинский психолог, высшей квалификационной категории
ОМПП ГБУЗ ПКБ № 4 им П.Б. Ганнушкина, Москва, Россия
42Oi33@mail.ru

В последние десятилетия, исследователи сходятся во мнении что, аффективные расстройства сопровождаются развитием когнитивных нарушений, затрагивающих, т.н. «исполнительные функции», а именно: внимание, память, скорость переработки информации, когнитивную гибкость, беглость и пр. (Палин А.В., 2019). Когнитивные нарушения часто могут сохраняться и в период частичной или полной редукции аффективной симптоматики, снижая

качество социального и профессионального функционирования и повышая риск последующих эпизодов заболевания, создавая порочный круг, в виде прогрессирующего повышения уязвимости и снижения адаптационных возможностей (Legemaat A, 2022). В связи с этим когнитивная ремедиация рассматривается как перспективное направление комплексной реабилитации при рекуррентном депрессивном и биполярном расстройствах (Thérond A, 2021)

В культурно-исторической теории Л.С. Выготского высшие психические функции рассматриваются как системные образования, формирующиеся в процессе социального взаимодействия и опосредованные культурными средствами. Большое значение для построения программ когнитивной ремедиации имеет положение о возможности перестройки и развития психических функций посредством их опосредования, использования внешних средств организации деятельности и постепенной интериоризации способов действия (Kovyazina M, 2016). Кроме того, особое значение приобретает понятие зоны ближайшего развития, отражающее возможности выполнения деятельности при использовании внешней помощи. В контексте когнитивной ремедиации данный принцип позволяет рассматривать восстановление нарушенных когнитивных процессов как формирование новых способов организации познавательной деятельности, которые первоначально поддерживаются внешними средствами (с помощью специалистов) и постепенно приобретает характер внутренней саморегуляции. При аффективных расстройствах такой подход представляется особенно полезным вследствие сочетания когнитивных и эмоционально-регуляторных нарушений (Cartes B, 2026). Снижение концентрации внимания, замедление переработки информации, трудности планирования и переключения могут взаимодействовать и взаимообуславливать проблемы, связанные с негативными автоматическими установками, снижением мотивации, нарушением произвольной регуляции и ограничением поведенческой активности. С позиций культурно-исторического подхода программа когнитивной ремедиации включает несколько взаимосвязанных этапов: совместное выполнение когнитивных заданий со специалистом; вербализацию способов решения задачи; постепенное снижение объема внешней помощи; перенос сформированных стратегий в повседневную деятельность. Такая последовательность соответствует переходу от совместной и опосредованной деятельности к самостоятельному выполнению действия (Akhutina T, 1997). При этом когнитивная ремедиация может быть направлена не только на восстановление исходного уровня функционирования, но и на формирование новых функциональных систем, компенсирующих недостаточную эффективность отдельных звеньев нарушенной деятельности. Данный аспект особенно важен при длительном течении аффективных расстройств, ввиду недостаточности восстановления прежнего способа функционирования для полноценной социальной и профессиональной адаптации (Samamé C, 2023).

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского предоставляет теоретико-методологическую основу для понимания когнитивной ремедиации как процесса формирования и перестройки способов организации деятельности и тренировки когнитивных функций. Принципы опосредования, интериоризации, совместной деятельности и зоны ближайшего развития позволяют обосновать поэтапное формирование когнитивных стратегий и их перенос в повседневную жизнь пациентов с аффективными расстройствами. Перспективным направлением является эмпирическая оценка эффективности программ когнитивной ремедиации, разработанных с учетом указанных принципов, с анализом когнитивных показателей, оценки навыков эмоциональной регуляции, социального функционирования и качества жизни пациентов.

Литература

1. Палин А.В., Афян М.В., Козлов М.Ю., Слюсарев А.С. Особенности когнитивной ремедиации у пациентов с аффективными расстройствами. Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2019;119(9):118–122. https://doi.org/10.17116/jnevro2019119091118
2. Thérond A, Pezzoli P, Abbas M, Howard A, Bowie CR, Guimond S. The Efficacy of Cognitive Remediation in Depression: A Systematic Literature Review and Meta-Analysis. J Affect Disord. 2021 Apr 1;284:238–246. doi: 10.1016/j.jad.2021.02.009. Epub 2021 Feb 9. PMID: 33631438.
3. Kovyazina M, Zinchenko Y, Varako N. The syndromic approach to the rehabilitation of the higher mental functions (HMF) of patients with progressive cognitive disorders in L.S. Vygotsky–A.R. Luria School. European Psychiatry. 2016;33(S1): S369-S370. doi:10.1016/j.eurpsy.2016.01.1325
4. Legemaat AM, Semkovska M, Brouwer M, Geurtsen GJ, Burger H, Denys D, Bockting CL. Effectiveness of cognitive remediation in depression: a meta-analysis. Psychol Med. 2022 Dec;52(16):4146–4161. doi: 10.1017/S0033291721001100. Epub 2021 Apr 14. PMID: 33849674; PMCID: PMC9811271.
5. Samamé C, Durante P, Cattaneo B, Aprahamian I, Strejilevich S. Efficacy of cognitive remediation in bipolar disorder: systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. Psychol Med. 2023 Sep;53(12):5361–5373. doi: 10.1017/S0033291723001897. Epub 2023 Jul 24. PMID: 37485698.
6. Cartes B, Solari T, Vöhringer P, Nieto R. Cognitive remediation in people with bipolar disorder and cognitive dysfunction: a systematic review. J Psychiatry Neurosci. 2026 Jan 1;51:1–14. doi: 10.1139/jpn-2025–0229. PMID: 42535644; PMCID: PMC13428354.
7. Akhutina TV. The remediation of executive functions in children with cognitive disorders: the Vygotsky-Luria neuropsychological approach. J Intellect Disabil Res. 1997 Apr;41 (Pt 2):144–51. doi: 10.1111/j.1365–2788.1997.tb00691.x. PMID: 9161926.

Психология догм в симптомах психопатологии интрузивностей

Колосов Г.А.
д.м.н. (Dr.habil.Sci.Med), врач-психотерапевт, врач-сексолог
Международная объединенная академия наук
Министерство здравоохранения Новосибирской области
Новосибирск, Россия
andreygan@duck.com

Предпосылкой данного исследования являются культурно-историческая психология и общая психопатология К.Ясперса. Цель исследования — через трансдисциплинарную методологию к расширению парадигмы общей психопатологии.

Предмет механизма формирования догматического «рефлекса» мы обнаруживаем в самом определении догмы: догма (от греч. δόγμα — мнение, учение, постановление, решение) в общенаучном определении — это положение, принимаемое в рамках конкретной теории или дисциплины за непреложную истину, неизменную при всех обстоятельствах, и не подлежащее критике в рамках этой системы, в частности, согласно Философскому энциклопедическому словарю (1983), на основе религиозной веры или слепого подчинения авторитету. Значит, догма может субъективироваться через догматический конфликт. Важной рамкой исследования здесь стоит обозначить тот факт, что невозможно узнать, есть ли догма, или нет, в психических процессах, так как они закрыты от познания и могут быть оценены только в феноменах.

Механизм формирования догмы в индивидуальном психическом может быть предположен только результатом усвоения. Здесь усвоение мы понимаем в нескольких социально-педагогических традициях, через идеи природо- и культуросообразности (Я. Коменски, А. Дистервег, К. Ушинский), культурно-историческую психологию, воспитание как направленной институциональной социализации (А.Мудрик): догмы образуются, по нашим доводам, в процессе культурного усвоения.

Интрузивность догматических конфликтов объясняется проявлениями психической жизни как в импульсивности, так и в обсессивной компульсивности. В психопатологическом ключе и обсессии, и импульсивность имеют интрузивную природу, но в первом случае они проявляются мучительным сопротивлением, а во втором — мгновенной неосознанной реализацией, «взрывом» с последующей перспективной раскаяния.

Примером служит клинический кейс. Молодой пациент, педагог с образованием магистра и трехлетним опытом работы, тревожный, имеющий черты обсессивно-компульсивной акцентуации характера, особенно следящий за своим и чужим исполнением правил, стал описывать симптомы

расстройства преимущественно навязчивых мыслей после конфликта с начинающим педагогом-бакалавром, которая с использованием ненормативной лексики отправила ему сообщение в мессенджере. Состояние стало ухудшаться постепенно, когда к обсессиям, связанным с нарративом «старшим и более опытным грубить нельзя», стали присоединяться ритуалы отвлечений и отягощенность, что «я снова об этом думаю». Течение расстройства ухудшилось обострением импульсивного интермиттирующего расстройства, до этого расстройства описывавшегося пациентом как контролируемое. Нормализация психического статуса произошла после использования реаптейка серотонина в терапевтической дозировке с купированием отягощенности обсессиями (их дезактуализацией) и исчезновением взрывных интермиссий. Впоследствии сам пациент анализировал свое состояние как «конфликт с очень сильными моральными установками».

Видом догматического рефлекса можно рассмотреть феномен учителя, поддерживающего буллинг. Учитель, охваченный страхом, что хаос поглотит его самого, как-есть канализирует коллективное раздражение на изгоя — и на время получает иллюзию порядка: здесь догматичекий нарратив «учителя нельзя обижать» субъективируется через сохранение власти над этим правилом, как реализуется логика «козла отпущения», описанная Р. Жираром. Но тогда сложно отрицать, что учитель при этом не чувствует себя болезненно, ведь он сам вступает в конфликт с этой догмой через размывание ответсвенности: как в экспериментах С.Аша, учитель, хронически неуверенный в собственном авторитете, отказывается от очевидности ради принадлежности к большинству. Здесь также стоит отметить, что догма отличается от очевидности тем, что для её принятия требуется вера, а не непосредственное восприятие. Этот кейс также показывает, что догма о непререкаемости учительского авторитета.

Наши пациенты особую болезненность переживаний связывали с «несправедливым» отношением больше, чем с предпосылками таких отношений. Так, с позиции объясняющей психологии можно интерпретировать «догматический рефлекс» как гнев, направленный против злорадства. Также мы отличаем догмы от предпосылок для когнитивных механизмов черно-белого мышления, так как последние показывают радикальный выбор между максимой и минимой, в то время как догмы определяют отказ от этого выбора.

Подлежат ли «догмы» коррекции? На этот вопрос нельзя ответить однозначно. Но, в свою очередь, решением этого противоречия может послужить психотерапевтический императив коррекции дистресса и его последствий, чем догматической предпосылки. Мы позволим себе, не смотря на материально-диалектическую критику по отношению к З.Фрейду, привести в параллель его идею близости обсессивно-компульсивного расстройства религиозным ритуалам — не оправдано ставить диагноз по принадлежности к культуре, но это не противоречит воплощению симптома из индивидуальной культуры и скорее указывает на такую возможность.

К обсуждению мы бы хотели выборочно обозреть психотерапевтические методы, на наш взгляд способствующие анализу и терапии догматических интрузивностей: десенсебилизация и экспозиция в бихевиоризме и ментализация в психоаналитическом направлении, общепризнанными на основании данных доказательности в терапии обсессивно-компульсивных и импульсивных расстройств. По нашему мнению, данные психотехнологии направлены на преодоление дистресса, связанного с догматическими конфликтами, осознанию собственных догм. Так, конкретно молодому пациенту из кейса, в свое время, пусть и временно, но помогла ментализация, сфокусированная на проблеме озабоченности произошедшим случаем в идее того, что его коллега его сглазила «как энергетический вампир» (временный эффект заключался, по нашему доводу, в том, что потом догматический конфликт реализовался в другом контексте вспоминаемой ситуации за счет нарастающего когнитивного напряжения).

В рамках исследовательской строгости, следуя принципу, что вещь познаваема в ее пределах, мы воспользуемся гегелевским принципом антитезиса. Если рассматривать догматическую установку как не подлежащую изначально критическому осмыслению, то насколько возможно существование внутренней «антидогмы»? Мы считаем, экстраполируя марксовский «отказ от иллюзий как отказ от личности, которая в иллюзиях нуждается», существование антидогмы скорее маловероятным. А в продолжение этого, одинаковые догмы, за счет своей непременной эмоциональной приоритетности и всеохватности, могут быть сильными мотивациями для объединения разных индивидов с родственными догматическими установками.

Таким образом, рассмотрение психологии догм позволяет расширить общую психопатологию отдельными данными о переживаниях феноменов психической жизни, позволяя рассматривать интрузивные симптомы не только как нейробиологическую дисфункцию, но и как столкновение субъекта с усвоенными культурными абсолютами; при этом догма отличается от когнитивного искажения «черно-белого мышления» отказом от самого акта выбора в пользу веры в авторитет. Практически это означает, что мишенью терапии выступает не сама догма, а дистресс и дезадаптация, вызванные конфликтом с ней, что демонстрирует клинический кейс, в котором сочетание СИОЗС и ментализации привело к дезактуализации навязчивостей. Методологически работа подтверждает продуктивность синтеза культурно-исторической психологии и феноменологического подхода К. Ясперса; постулируемая маловероятность существования «антидогмы» ставит перед исследователями задачу поиска иных механизмов регуляции «догматических» содержаний, обнаруживаемых в феноменальном опыте.

Предикторы субдепрессивного состояния и личностного ресурса подростков 14–15 лет

Луцкова А.И.
Магистрант
ГАОУ ВО МГПУ ИППО, Москва, Россия
Lutskovaai@mgpu.ru

Одним из центральных понятий культурно-исторической теории Л.С. Выготского является «социальная ситуация развития», под которой понимается «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (Выготский, 1984, с. 258). Социальная ситуация является источником развития личности, когда «социальное становится индивидуальным» (Выготский, 1984, с. 258). При нарушениях в социальной ситуации развития могут возникать неблагоприятные личностные образования и состояния, в частности субдепрессивное состояние.

Под субдепрессивным состоянием мы понимаем состояние, предшествующее депрессивному, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном, изменением мотивационной сферы, когнитивных представлений и общей пассивностью поведения. В отличие от депрессии, оно может включать часть симптомов. Важность выявления субдепрессивных состояний обусловлена риском их перехода в депрессию, что может приводить к социальной дезадаптации, нарушениям социального познания (Дурасова, 2021). В зарубежных исследованиях указывается, что подверженность негативным событиям, переживаниям в школе и семье повышают вероятность возникновения депрессивных симптомов, а защитными факторами выступают высокое чувство связности, адекватная самооценка, вовлеченность в школьную жизнь и физическая активность (Malinauskiene, Malinauskas, 2021).

Из культурно-исторической теории Л.С. Выготского и современных исследований можно выделить личностный ресурс — интегральную характеристику, включающую как личностные характеристики (вера в себя, ответственность, самоуправление), так и переживания, связанные с отношением значимых близких — одноклассников, родителей и учителей (Дурасова, 2021, Грибоедова 2023, Суннатова, 2025, Mak, 2021).

Цель нашего исследования: изучение связей субдепрессивных состояний, личностного ресурса (ответственность, самоуправление, вера в себя, удовлетворенность отношением одноклассников, родителей, учителей).

Гипотеза исследования: возможно, личностный ресурс (вера в себя, ответственность, самоуправление, удовлетворенность отношением значимых близких) выступает блоком для возникновения субдепрессивного состояния у подростков.

Исследование проводилось в общеобразовательной школе города Москвы. В исследовании приняло участие 119 человек в возрасте 14–15 лет.

Для диагностики было использовано 2 методики:

1. Опросник «Дерископ» (Подольский, Идобаева, Хейманс, 2023) в модификации Р.И. Суннатовой, А.И. Луцковой. Русскоязычная адаптация опросника «Дерископ» была выполнена в 2004 году, в связи с чем его психометрические характеристики и формулировки пунктов могут не в полной мере соответствовать актуальной социальной ситуации развития современных подростков. Кроме того, инструкция предполагает оценку состояния за последние три месяца, что вызывает у респондентов подросткового возраста затруднения: в других исследованиях подростки нередко игнорировали правила заполнения. Это обусловило необходимость модификации методики. *Модифицированная методика* прошла полный цикл психометрической проверки: конструктная валидность подтверждена методом главных компонент (первый фактор объясняет 58,6% дисперсии, факторные нагрузки > 0,4), внутренняя согласованность (α-Кронбаха) — от 0,679 до 0,799, конвергентная валидность — AVE = 0,586. Шкала искренности показала значимые связи с клиническими шкалами, что не позволяет использовать её как контрольный фильтр, но может свидетельствовать о том, что честность в ответах сопряжена с готовностью признавать трудности. Три пункта исключены из-за низкой дискриминативности. Таким образом, модифицированная методика пригодна для скрининга субдепрессивных состояний у подростков.
2. Методика «Личностный ресурс как предиктор нормативного поведения подростков» (Суннатова, 2025).

Результаты

Проверка нормальности (критерий Колмогорова-Смирнова, асимметрия, эксцесс, Q-Q) подтвердила близость распределения к нормальному, что позволило использовать параметрические методы. Далее был проведен корреляционный анализ, а затем — регрессионный анализ для выявления наиболее значимых предикторов субдепрессивного состояния.

Предварительный корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) показал наличие значимых связей между показателями субдепрессивного состояния и шкалами личностного ресурса. В частности, общий показатель субдепрессивности имеет сильные отрицательные корреляции со шкалами вера в себя ($r = –0,741$; $p < 0,01$) и удовлетворенность отношением одноклассников ($r = –0,603$; $p < 0,01$), а также положительную корреляцию со склонностью к суицидальным переживаниям ($r = 0,626$; $p < 0,01$).

Следующим этапом исследования стало выявление наиболее значимых предикторов общего субдепрессивного состояния. Зависимой переменной выступил общий показатель субдепрессивности, независимыми — все

параметры личностного ресурса — вера в себя, ответственность, самоуправление, удовлетворенность отношением значимых близких.

Построенная регрессионная модель оказалась статистически значимой и объясняет 63,7% дисперсии зависимой переменной (скорректированный $R^2 = 0,637$; $F(9, 109) = 23,954$; $p < 0,001$), что свидетельствует о ее высокой прогностической способности.

Анализ коэффициентов регрессии позволил установить три значимых предиктора субдепрессивного состояния:

1. Наиболее сильным негативным предиктором является вера в себя: $\beta = –0,436$, $t = –4,652$, $p < 0,001$. Это указывает на то, что снижение веры в собственные силы с высокой вероятностью сопровождается нарастанием субдепрессивной симптоматики.
2. Значимым предиктором выступила удовлетворенность отношением одноклассников: $\beta = –0,218$, $t = –3,114$, $p = 0,002$. Позитивная оценка межличностных отношений со сверстниками снижает риск развития субдепрессивных состояний.
3. Дополнительным предиктором является ответственность: $\beta = –0,179$, $t = –2,815$, $p = 0,006$. Высокий уровень ответственности связан с меньшей выраженностью депрессивных переживаний.

Остальные включенные в модель переменные (самоуправление, удовлетворенность отношением родителей и учителей, а также показатели рисков ненормативного поведения) не достигли статистической значимости ($p > 0,05$). Однако следует отметить, что самоуправление продемонстрировало тенденцию к значимости ($p = 0,071$), что может указывать на потенциальную прогностическую ценность этого компонента личностного ресурса и требует дальнейшего изучения на больших выборках.

Обсуждение результатов

Интересным и теоретически значимым результатом является тот факт, что склонность к переживаниям суицидального характера не вошла в число значимых предикторов субдепрессивного состояния в построенной регрессионной модели ($\beta = 0,136$; $p = 0,155$), несмотря на наличие сильной корреляционной связи с общим показателем субдепрессивности ($r = 0,626$; $p < 0,01$). Мы склонны объяснять этот результат двумя причинами. Во-первых, наиболее мощными факторами, объясняющими дисперсию депрессии, выступают вера в себя и удовлетворенность отношением одноклассников. Их вклад настолько велик, что переживания суицидального характера, будучи тесно связанными с указанными характеристиками (особенно с верой в себя: $r = –0,738$), теряют свою уникальную прогностическую ценность при совместном рассмотрении. Во-вторых, с клинической точки зрения, суицидальные мысли выступают не столько предиктором субдепрессии, сколько ее индикатором тяжести. В нашей выборке, отражающей преимущественно субклинический уровень

переживаний, ведущую роль в возникновении субдепрессивного состояния играют личностные и социальные характеристики — вера в себя и удовлетворенность отношением одноклассников.

Выводы

Полученные результаты подчеркивают, что профилактику субдепрессии у подростков стоит направить в первую очередь на укрепление веры в себя, развитие ответственности и улучшение межличностных отношений в школьном коллективе (особенно со сверстниками). Суицидальные риски требуют отдельного клинического внимания как маркеры тяжести состояния, а не как первичные предикторы. Высокий показатель объясненной дисперсии (63,7%) свидетельствует о том, что выделенные факторы являются ключевыми для понимания механизмов возникновения субдепрессивных состояний в подростковом возрасте.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Детская психология* (Д.Б. Эльконин, ред.). М.: Педагогика. URL: https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/cw/pdf/vol4.pdf (дата обращения: 14.09.2026).
2. Грибоедова, О.И. (2023). *Знания о себе и психологическое благополучие подростков*. Человеческий капитал, (10), 167–179. https://doi.org/10.25629/HC.2023.10.16
3. Дурасова, Е.А. (2021). *Депрессивное состояние подростков, причины его возникновения.* Педагогика: история, перспективы, (6). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/depressivnoe-sostoyanie-podrostkov-prichiny-ego-vozniknoveniya (дата обращения: 14.09.2026).
4. Подольский, А.И., Идобаева, О.А., Хейманс, П.Г. (2023). *Диагностика подростковой депрессивности:* учебное пособие для вузов (2-е изд., испр. и доп.). М.: Юрайт. URL: https://urait.ru/bcode/514285 (дата обращения: 14.09.2026).
5. Суннатова, Р.И., Крушельницкая, О.Б., Ланщиков, Д.Н. (2025). *Стандартизация методики «Личностный ресурс как предиктор нормативного поведения подростков».* Психолого-педагогические исследования, 17(3), 79–98. https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170305
6. Mak, H.W., Fosco, G.M., Lanza, S.T. (2021). *Dynamic associations of parent–adolescent closeness and friend support with adolescent depressive symptoms across ages 12–19*. Journal of Research on Adolescence, 31(2), 299–316. https://doi.org/10.1111/jora.12597
7. Malinauskiene, V., Malinauskas, R. (2021). *Predictors of adolescent depressive symptoms*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(9), Article 4508. https://doi.org/10.3390/ijerph18094508

Феноменологический анализ копинг-стратегий российских городских женщин в сольном проживании

Любимова Е.А.
доцент департамента психологии и дефектологии
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Тюмень, Россия
e.a.lyubimova@utmn.ru

Постиндустриальная городская среда трансформирует привычные социальные роли и нормативные ожидания макросоциума. Происходящие сдвиги задают новые контексты жизнедеятельности взрослого человека. В рамках культурно-исторической психологии Л.С. Выготского подобные условия продуктивно описывать через категорию «социальная ситуация развития» (Выготский, 1984). Социокультурная среда здесь выступает не внешним фоном или пассивным условием, а непосредственным источником развития личности. Высшие психические функции, ценностные ориентации и регуляторные системы человека первоначально существуют во внешнем межличностном пространстве (интерпсихически). Лишь затем они усваиваются субъектом, переходя во внутренний план (интериоризируются). Окружающий социум транслирует культурные образцы, однако их интеграция в структуру личности детерминирована характером активности самого человека. В мегаполисах данная активность все чаще направлена на автономизацию повседневной жизни. Финансовая независимость позволяет женщинам самостоятельно формировать свой жизненный курс, что неизбежно перестраивает всю систему отношений с социальным окружением.

Финансовая автономия городских женщин и новые модели постиндустриального рынка труда вызывают лавинообразное увеличение числа одиночных домохозяйств. Феномен сольного проживания («going solo») закрепляется как устойчивая форма повседневности из-за роста женских доходов (Любимова, 2023). Возможность самостоятельно прокладывать свой жизненный путь кардинально перестраивает контакты субъекта со средой. Понять внутреннюю сторону этой трансформации помогает категориальный аппарат культурно-исторической психологии, а именно концепт переживания. Л.С. Выготский видел в переживании динамическую единицу сознания, где слиты в единое целое личностные свойства человека и специфика воспринимаемой им действительности (Выготский, 1984). Развивающийся человек содержательно перерабатывает внешние стимулы мегаполиса, давая им индивидуальные смыслы. Через переживание новые экономические условия переходят во внутренний план, преломляются в ценностной сфере личности и меняют характер ее отношений с близким и дальним окружением.

В российском социокультурном контексте сольный статус женщин характеризуется выраженной амбивалентностью. Осознанный выбор автономии

неизбежно вступает в противоречие с традиционными матримониальными стандартами и давлением макросреды. Общественные стереотипы по-прежнему склонны интерпретировать отсутствие брачного союза как маркер социальной дефицитарности или временной неудачи. Ранее в ходе эмпирических исследований нами было установлено, что женщины, практикующие сольный образ жизни, обладают высокой суверенностью и четкостью психологических границ Я (Любимова, Андреева, 2018). Выступая в качестве внутреннего регулятора, данные границы обеспечивают контроль над доступностью ментального содержания личности для внешних объектов и поддерживают психическое равновесие. Тем не менее поведенческие паттерны и речевые тактики, направленные на защиту границ Я в условиях микросоциальной стигматизации, до настоящего времени не подвергались качественному психологическому анализу. Целью работы выступает экспликация способов удержания личностных границ при столкновении субъекта с латентным или открытым неодобрением среды. Своеобразие этой проблемы описывает информант: «Мне постоянно говорят, что я эгоистка и живу для себя, но для меня это единственный способ не сойти с ума от чужих ожиданий».

Материалом исследования стали тексты 15 интервью с жительницами крупных городов России от 30 до 50 лет. Критериями отбора служили: обособленное хозяйство (свое или арендованном жилье) от трех лет, отсутствие на совместной площади партнеров и детей. В этом возрасте общественное давление по поводу брака достигает предела. Окружение активно требует создания семьи, транслируя стереотипы о «часиках». Участница отмечает: «На каждой семейной встрече меня спрашивают, когда я наконец остепенюсь, будто моя карьера и квартира вообще ничего не значат». Гайд интервью содержал вопросы об общении, одиночестве и реакциях на «синглизма». Тексты мы кодировали до момента насыщения данных. Анализ выявил три способа защиты личностных границ. Первая тактика — лингвистический буфер. При нетактичных расспросах женщины используют маркеры «пока» или «на данном этапе». Это исключает конфликт. Информанты говорят: «Когда на работе опять начинают вздыхать, что я одна, я просто говорю: «Пока мне так удобно, а там посмотрим». Это как щит, от меня сразу отстают». Прием создает психологический барьер. Декларируя согласие с нормами в будущем, женщина сохраняет автономию в настоящем. Социальная вина нивелируется. Окружение снижает прессинг, считая статус временным. Другое свидетельство: «Начальница пыталась сосватать меня со своим племянником. Пришлось сказать, что на данном отрезке у меня в приоритете проект, а личная жизнь на паузе. Помогло». Речевое маневрирование защищает границы без конфронтации.

Вторая стратегия связана с когнитивной переоценкой смыслов (функциональный рефрейминг). Навязанный социокультурной средой стереотип о дефицитарности сольного статуса респондентки полностью перестраивают.

Обособленный быт они переводят в поле личной свободы и рассматривают как дефицитный ресурс. Вот яркий пример из текста интервью: «Для меня моя квартира — это не одиночество, а свобода. Я могу спокойно учиться, развивать проекты, уехать на выходные и ни перед кем не отчитываться». Материальные успехи, например, покупка своего жилья, часто подкрепляют ценность сольного статуса. Одна из участниц делится: «Когда я сама заработала на первый взнос и сделала ремонт под себя, все домыслы подруг о моей несчастной доле отпали. Они поняли, что это мой осознанный выбор и моя гордость». В этот момент матримониальные стандарты макросреды теряют власть над личностью. Одиночество перестает быть источником страдания и трансформируется в пространство для творческого и личностного роста.

Третья стратегия заключается в пространственной демаркации. Свое жилье женщины воспринимают как безопасную гавань. Статус недвижимости здесь не играет роли. Важны строгие правила доступа на личную территорию, которые продолжают психологические границы Я. Женщины жестко пресекают попытки родственников приходить без предупреждения. Как заявила одна из участниц: «Мой дом — это моя крепость. Никаких внезапных визитов даже от мамы. Мне нужно место, где я могу закрыть дверь и выдохнуть после рабочего дня». Особо острым моментом в нарративах выступает вопрос владения ключами. Респондентки сознательно отказываются оставлять дубликаты близким. Это исключает несанкционированное вторжение. Из интервью: «Я забрала ключи у родителей после того, как застала маму, наводящую порядок в моих шкафах без спроса. Была обида, но это моя территория, и правила здесь только мои». Контроль личного времени и визитов помогает соло-жительницам мегаполисов восстанавливать силы после стрессов большого города, успешно балансируя между уединением и внешними контактами.

Практическому психологу при работе с женщинами от 30 до 50 лет важно четко разделять невротическое одиночество и осознанный выбор автономного образа жизни. Наше исследование показывает, что консультативную помощь таким клиенткам нужно строить с опорой на ресурсные стороны сольного статуса. Данный подход эффективно укрепляет личную независимость. Городские жительницы удерживают свои границы без открытых конфликтов с окружением. Основными защитными инструментами здесь выступают лингвистический буфер и автономизация домашнего пространства. Собранные нами материалы меняют привычные взгляды на пределы психологической устойчивости человека в условиях мегаполиса. Если рассматривать сольный статус через призму культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, то он отражает конструктивное маневрирование человека внутри актуальной социальной ситуации развития. Подобный выбор не имеет ничего общего с деструктивной изоляцией.

Литература

1. Выготский Л.С. (1984) *Проблема возраста* // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика. С. 244–268.
2. Любимова Е.А. (2023) Жизнь соло в зеркале зарубежных социально-экономических исследований // *Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования,* 9(1), 24–43.
3. Любимова Е.А., Андреева О.С. (2018) Особенности границ Я у женщин, сознательно выбирающих жизнь соло // *Таврический журнал психиатрии,* 3(83), 22–26.

Эмоциональный интеллект как предиктор экологичных отношений в культурно-исторической парадигме

Марьясина К.Э.
Соискатель на ученую степень кандидата наук
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»
Челябинск, Россия
Karolina142328@mail.ru

В современной психологии, всё более востребованным становится понятие «экологичные отношения», которое характеризует качество межличностного взаимодействия, основанное на взаимном уважении, доверии, эмпатии, психологической безопасности, соблюдении личных границ и ответственности за качество общения (Марьясина и Солянникова, 2026). С позиций культурно-исторического подхода Л.С. Выготского (Выготский, 1983) любые формы психической деятельности, включая эмоциональную регуляцию и межличностное взаимодействие, опосредствованы знаковыми системами, культурными нормами и социальными практиками. Именно это опосредствование позволяет рассматривать эмоциональный интеллект (далее — ЭИ) как высшую психическую функцию, развивающуюся через интериоризацию культурных средств управления эмоциями — языка, социальных эталонов, рефлексивных практик. В свою очередь, экологичные отношения могут быть осмыслены как форма социальной ситуации развития (Выготский, 1995), в которой происходит становление личности через диалог, совместную деятельность и взаимопонимание.

Цель настоящей работы — теоретически обосновать роль ЭИ как ключевого предиктора экологичных отношений в контексте культурно-исторической психологии. Под ЭИ понимается способность распознавать, понимать и регулировать собственные эмоции и эмоции других людей (Люсин, 2004; Goleman, 1995; Mayer et al., 2004). В предложенной четырёхкомпонентной структуре экологичных отношений (когнитивный, эмоциональный, мотивационный, конативный компоненты) ЭИ занимает центральное место в эмоциональном

компоненте, одновременно выступая интегративной способностью, опосредующей развитие остальных компонентов (Марьясина и Солянникова, 2026). Согласно модели Д.В. Люсина (Люсин, 2004), внутриличностный ЭИ (понимание и управление собственными эмоциями) создаёт основу для саморегуляции, а межличностный ЭИ (понимание и управление эмоциями других) обеспечивает эмпатию и уважительное отношение к партнёру.

В рамках культурно-исторического подхода механизмы влияния ЭИ на экологичность отношений могут быть раскрыты через понятие опосредствования. Выготский подчёркивал, что высшие психические функции, в том числе эмоциональная регуляция, возникают в совместной деятельности и затем интериоризируются (Выготский, 1983). В процессе общения индивид усваивает культурные способы выражения и управления эмоциями — вербальные и невербальные знаки, социальные сценарии, нормы эмпатического реагирования. Высокий ЭИ означает, что человек успешно овладел этими средствами и способен гибко применять их в реальном взаимодействии, что напрямую способствует экологичности отношений.

Конкретизируем психологические механизмы. *Первый* — точность распознавания эмоций — основан на способности декодировать эмоциональные знаки (мимику, интонацию, жесты), что снижает риск неверной интерпретации и конфликтов. *Второй* — понимание причин эмоций — позволяет не принимать эмоциональную реакцию на свой счёт, если её источник лежит вне действий субъекта, тем самым предотвращая защитную агрессию. *Третий* — управление собственной эмоциональной экспрессией — даёт возможность выбирать культурно приемлемые формы выражения даже сильных чувств, избегая психологического ущерба для партнёра. *Четвёртый* — регуляция эмоций других людей — способствует созданию психологической безопасности (Edmondson, 1999), что является ключевым условием для открытого диалога и совместного решения проблем. *Пятый* — использование эмоций для принятия решений — позволяет учитывать эмоциональные последствия выбора, поддерживая баланс интересов всех участников взаимодействия. Все эти механизмы опираются на интернализованные культурные схемы и демонстрируют, как высшие психические функции управляют межличностной динамикой.

Эмпирические исследования подтверждают связь ЭИ с личностными диспозициями, создающими основу для экологичных отношений. Так, апробация опросника ЭмИн показала положительные корреляции ЭИ с доброжелательностью, сознательностью и открытостью новому опыту, а также отрицательные — с нейротизмом (Панкратова и др., 2022). Эти черты, в свою очередь, облегчают кооперацию, доверие и взаимопомощь. Кроме того, ЭИ положительно связан с субъективным благополучием (Панкратова и др., 2022), что косвенно подтверждает его роль в поддержании конструктивных межличностных связей. В контексте культурно-исторической теории эти данные

интерпретируются как результат успешной интериоризации культурных норм эмоциональной регуляции, которая формируется в процессе социализации и продолжает развиваться на протяжении всей жизни.

Особое значение имеет практический аспект. Поскольку ЭИ является развиваемой способностью, в отличие от устойчивых личностных черт (Chiaburu et al., 2011; Peeters et al., 2006; Wang et al., 2021), его целенаправленное формирование может рассматриваться как эффективный инструмент повышения экологичности отношений в различных социальных сферах — образовании, трудовых коллективах, семейном взаимодействии. В опоре на идеи Выготского можно разрабатывать программы развития ЭИ, использующие диалоговые и рефлексивные методы, совместные формы деятельности и создание «зон ближайшего развития» для эмоциональной компетентности. Такие практики будут способствовать созданию психологически безопасной среды, где участники взаимодействия чувствуют уважение и поддержку, что соответствует принципам экологичного общения.

Таким образом, теоретический анализ позволяет утверждать, что ЭИ является ключевым предиктором экологичных отношений, а его рассмотрение в культурно-исторической парадигме открывает новые перспективы для понимания механизмов опосредствования эмоций и социального взаимодействия. Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическую проверку связей между показателями ЭИ и компонентами экологичных отношений, а также на разработку и апробацию программ развития ЭИ, основанных на культурно-историческом подходе, для решения актуальных задач образования и социальной практики.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / под ред. М.Г. Ярошевского. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. — 512 с.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерения, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — С. 29–36.
4. Марьясина К.Э., Солянникова О.В. Структура экологичных отношений в организации: постановка проблемы // (в печати). — 2026.
5. Панкратова А.А., Корниенко Д.С., Люсин Д.В. Апробация краткой версии опросника ЭмИн // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2022. — Т. 19. — № 4. — С. 822–834.
6. Edmondson A. Psychological safety and learning behavior in work teams // Administrative Science Quarterly. — 1999. — Vol. 44, No. 2. — P. 350–383.

7. Chiaburu D.S., Oh I.S., Berry C.M., Li N., Gardner R.G. The five-factor model of personality traits and organizational citizenship behaviors: a meta-analysis // Journal of Applied Psychology. — 2011. — Vol. 96, No. 6. — P. 1140–1166.
8. Goleman D. Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. — New York: Bantam Books, 1995. — 352 p.
9. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: theory, findings, and implications // Psychological Inquiry. — 2004. — Vol. 15, No. 3. — P. 197–215.
10. Peeters M.A.G., van Tuijl H.F.J.M., Rutte C.G., Reymen I. Personality and team performance: a meta-analysis // European Journal of Personality. — 2006. — Vol. 20, No. 5. — P. 377–396.
11. Wang Y.-J., Chen K.-Y., Dou K., Liu Y.-Z. Linking self-control to voluntary behaviors at workplace: the mediating role of job satisfaction // Frontiers in Psychology. — 2021. — Vol. 12. — Article 530297.

Психическое здоровье подростков в цифровую эпоху: подходы культурно-исторической психологии

Машковцев К.М.
студент 1 курса направления «Клиническая психология»
УрФУ, Екатеринбург, Россия
villurexozi.2048@gmail.com

Подросток растёт в среде, где заметную часть занимают цифровые технологии, и это меняет саму логику социализации. Интернет всё чаще становится посредником между ребёнком и миром (Солдатова, 2018). Эффект при этом не односторонний: умеренное использование цифровых технологий поддерживает развитие, а избыточное связано с тревожно-депрессивными состояниями (Чайка, Баранов, 2025). По данным Европейского регионального бюро ВОЗ, доля подростков с проблемным использованием соцсетей выросла с 7% в 2018 году до 11% в 2022-м (ВОЗ, 2024). Цель тезисов — сопоставить, что из этого может объяснить культурно-историческая психология и в чём её объяснительные возможности ограничены.

У Л.С. Выготского высшие психические функции формируются через знаки и орудия культуры — сначала в совместной деятельности ребёнка со взрослым, потом как его собственное достояние (Выготский, 1934). Отсюда и понятие зоны ближайшего развития: разрыв между тем, что ребёнок решает сам, и тем, что ему доступно рядом со взрослым. Среда и посредник задают направление развития — это ключевая мысль подхода.

Солдатова читает цифровую социализацию в той же логике, но применительно к сегодняшней среде. Она описывает, как меняются когнитивное и личностное развитие подростка, его отношения с миром, социальные

и культурные практики, и предлагает изучать это разными методами — метаанализом, лонгитюдными и экспериментальными дизайнами, анализом социальных сетей (Солдатова, 2018). Сравнение с подростками 18 европейских стран показало, что российские подростки чаще сталкиваются с онлайн-рисками, но сам по себе этот факт остаётся эмпирическим описанием и не получает клинической интерпретации (Солдатова, Рассказова, 2023).

Общее у обеих позиций — идея, что развитие определяется культурными посредниками. Разница в масштабе: Выготский описывает механизм опосредования в целом, а исследования цифровой социализации конкретизируют его применительно к цифровой среде. Но ни один из подходов не даёт клинико-психологических критериев, по которым можно было бы отличить поддерживающее цифровое опосредование от рискового. Клинические обзоры фиксируют сам двойственный эффект (Чайка, Баранов, 2025), но не объясняют механизм перехода от одного полюса к другому.

Из сопоставления следует два открытых вопроса. Первый: по каким клинико-психологическим критериям различать нормативное и рисковое цифровое опосредование. Второй: какую роль в этом процессе играет взрослый как посредник. Ответ на оба вопроса предполагает соединение теоретической рамки культурно-исторического подхода с эмпирическими данными о цифровом опыте подростков — именно в этом видится перспектива дальнейшего анализа.

Литература

1. Выготский Л.С. (1934). Мышление и речь. М.; Л.: Соцэкгиз.
2. ВОЗ, Европейское региональное бюро. (2024, 25 сентября). Электронные устройства и психическое здоровье подростков. https://www.who.int/europe/ru/news/item/25-09-2024-teens — screens-and-mental-health
3. Солдатова Г.У. (2018). Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребёнок в изменяющемся мире. *Социальная психология и общество*, 9(3), 71–80. https://doi.org/10.17759/sps.2018090308
4. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. (2023). Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран. *Социальная психология и общество*, 14(3), 11–30.
5. Чайка Ю.А., Баранов М.Л. (2025). Цифровая реальность: влияние на психическое здоровье молодежи. *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*, 125(10), 12–17.

Образ тела как составляющая психического здоровья: аналитический обзор подходов

Мельник О.А.
заведующий научно-образовательной лаборатории психологии познавательных процессов
Писарчик А.А
магистрант
БГПУ имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь

Понятие «образ тела» вошло в научный оборот в середине XX века и закрепилось преимущественно в клинической и медицинской психологии, где описывается через категории восприятия, искажения и удовлетворённости внешностью. Между тем в исследованиях психического здоровья образ тела всё чаще рассматривается не как частный клинический феномен, а как одна из его базовых составляющих: устойчивое и принимающее отношение к собственному телу связано с эмоциональной устойчивостью, самооценкой и качеством жизни, тогда как нарушения этого отношения выступают предиктором депрессии, тревоги и расстройств пищевого поведения (Cash, 2004; Holland, Tiggemann, 2016). Однако при сопоставлении работ, выполненных в разных традициях, обнаруживается принципиальное расхождение в понимании самого статуса образа тела. От ответа на этот вопрос зависит не только язык описания, но и понимание того, какое место образ тела занимает в структуре психического здоровья, а также стратегия помощи.

Первый подход — перцептивно-клинический (Schilder, 1935). Образ тела трактуется как результат интеграции сенсорных сигналов, а его нарушения — как искажения восприятия, поддающиеся измерению. Психическое здоровье в этой логике понимается негативно: как отсутствие искажения и связанного с ним дистресса. Сильная сторона подхода — операционализируемость и воспроизводимость; однако редукция смыслового и ценностного измерения телесности к перцептивной ошибке не раскрыта.

Второй подход — социально-когнитивный (Cash, 2004; Fardouly, Vartanian, 2016; Holland, Tiggemann, 2016). Образ тела понимается как совокупность установок и оценок, формирующихся под влиянием социокультурных эталонов; психическое здоровье связывается с позитивным образом тела и устойчивостью к давлению эталонов. Вводится важное различение воспринимаемого и переживаемого тела, признаётся роль сравнения с другими. Однако культура в этой модели выступает как внешний фактор, влияющий на индивидуальные оценки, а не как механизм порождения телесного опыта. Соответственно, и психическое здоровье трактуется адаптационно: как соответствие среде или сопротивление ей, а не как способность человека овладевать собственным отношением к телу.

Третий подход — психодинамический и феноменологический, где образ тела связывается с ранними отношениями, опытом принятия и границами «Я» (Кроль, Михайлова, 1993). Психическое здоровье здесь понимается как возможность переживать тело как часть себя, а не как объект внешней оценки. Этот подход впервые выводит на первый план переживание, а не восприятие, и ставит вопрос о диалогической природе телесного опыта. Однако социально-исторические детерминанты телесности в нём упоминаются, но не анализируются как механизмы развития, поэтому связь образа тела с психическим здоровьем остаётся описательной.

Четвёртый подход — культурно-исторический (Выготский, 1983; Леонтьев, 1975; Лурия, 1973; Тхостов, 2002; Николаева, 1987). Здесь телесность рассматривается через категории опосредствования, интериоризации и социальной ситуации развития. Образ тела — не отражение физического объекта и не сумма установок, а высшая психическая функция, формирующаяся в отношениях с другими и опосредованная знаками, нормами и орудиями культуры. Психическое здоровье, вслед за Выготским, понимается не как отсутствие симптомов, а как способность человека овладевать собственным поведением с помощью культурных средств (Выготский, 1983; Леонтьев, 1975). Применительно к телесности это означает, что психическое здоровье — не «правильный» образ тела, а гибкое опосредствование: человек способен использовать культурные средства в отношении тела, а не подчиняться им. Тем самым образ тела оказывается не периферийной характеристикой здоровья, а его образующей составляющей: именно через отношение к телу реализуется базовая способность человека быть субъектом собственной жизни.

Сопоставление подходов выявляет три расхождения, значимых именно для понимания образа тела как составляющей психического здоровья. Первое касается источника нарушения: в перцептивно-клиническом и социально-когнитивном подходах он локализован в индивиде (в сенсорике или установках), в культурно-историческом — в системе опосредствования, то есть в отношениях человека с культурными средствами. Второе касается критерия нормы: в клинических моделях норма задаётся статистически или адаптационно, в культурно-исторической — через субъектность и овладение. Третье касается понимания связи: в первых трёх подходах связь «образ тела — здоровье» трактуется как причинная или корреляционная, в культурно-историческом — как опосредованная, где нарушение образа тела и снижение психического здоровья имеют общий корень: сбой в системе опосредствования. Этот вывод позволяет переосмыслить клинические феномены.

Существенно, что в самой культурно-исторической традиции связь образа тела и психического здоровья разработана неравномерно. Таким образом, первый неизученный аспект — вопрос о том, как культурные эталоны телесности интериоризуются в детском и подростковом возрасте, какие психологические

орудия при этом используются и как нарушения этого процесса связаны со снижением психического здоровья.

Второй неизученный аспект связан с цифровой средой. Исследования влияния социальных сетей на образ тела фиксируют корреляции между временем использования, сравнением себя с другими и неудовлетворённостью телом, а также с симптомами депрессии и тревоги (Fardouly, Vartanian, 2016; Holland, Tiggemann, 2016). Однако эти работы остаются в парадигме социально-когнитивного подхода: цифровая среда трактуется как источник эталонов, а не как новая система опосредствования. Между тем в терминах культурно-исторической психологии селфи, аватар, лайк и комментарий — это знаки и орудия, которые принципиально перестраивают отношение человека к собственному телу, превращая его в объект непрерывной внешней оценки. Вопрос о том, как эти новые орудия изменяют образ тела как высшую функцию и какие риски для психического здоровья с этим связаны, практически не поставлен.

Третий неизученный аспект — методологический. Если образ тела есть опосредствованная функция, а психическое здоровье — способность к овладению, то изучать их нужно не только через опросники удовлетворённости и перцептивные тесты, но через анализ способов опосредствования: какие слова, образы, нормы и практики человек использует в отношении тела, как эти средства возникают в общении и перестраиваются в ходе развития. Здесь открывается перспектива методов, разработанных в культурно-исторической традиции: генетико-моделирующего эксперимента, анализа продуктов деятельности, диалогических и нарративных методов.

Таким образом, анализ литературы показывает, что доминирующие подходы к образу тела оставляют в тени его культурно-опосредованную природу, а вместе с ней — и специфически культурно-историческое понимание психического здоровья как овладения собственным поведением. Культурно-историческая психология не отменяет клинических и социально-когнитивных данных, но задаёт иную рамку их интерпретации: образ тела предстаёт не частной характеристикой психического здоровья, а его образующей составляющей, а связь между ними — не причинной, а опосредованной, укоренённой в системе культурных средств и социальных отношений. Именно этот ракурс — онтогенез опосредствования телесного опыта, цифровые орудия телесности и методы их исследования — представляется наиболее перспективным для дальнейшей работы.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. Проблемы развития психики.* М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1983). Collected Works: In 6 vols.: Vol. 3. Problems of development of the psyche. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

2. Кроль, Л.М., Михайлова, Е.Л. (1993). *Человек-оркестр: микроструктура общения.* М.: Класс.
Krol, L.M., Mikhailova, E.L. (1993). *The human orchestra: The microstructure of communication.* Moscow: Klass. (In Russ.).
3. Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность.* М.: Политиздат.
Leontiev, A.N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality.* Moscow: Politizdat. (In Russ.).
4. Лурия, А.Р. (1973). *Основы нейропсихологии.* М.: Изд-во МГУ.
Luria, A.R. (1973). *Fundamentals of neuropsychology.* Moscow: MSU Publ. (In Russ.).
5. Николаева, В.В. (1987). *Влияние хронической болезни на психику.* М.: Изд-во МГУ.
Nikolaeva, V.V. (1987). *The influence of chronic illness on the psyche.* Moscow: MSU Publ. (In Russ.).
6. Тхостов, А.Ш. (2002). *Психология телесности.* М.: Смысл.
Tkhostov, A.Sh. (2002). *Psychology of corporeality.* Moscow: Smysl. (In Russ.).
7. Cash, T.F. (2004). Body Image: Past, Present, and Future. *Body Image,* 1(1), 1–5. https://doi.org/10.1016/S1740–1445(03)00011–1
8. Fardouly, J., Vartanian, L.R. (2016). Social Media and Body Image Concerns: Current Research and Future Directions. *Current Opinion in Psychology,* 9, 1–5. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.005
9. Holland, G., Tiggemann, M. (2016). A Systematic Review of the Impact of the Use of Social Media on the Psychological Well-Being of Adolescents. *Journal of Adolescence,* 52, 114–126. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.07.009
10. Schilder, P. (1935). *The Image and Appearance of the Human Body.* London: Kegan Paul.

Социальная ситуация развития и психологические ресурсы студентов: роль воспринимаемой поддержки

Месникович С.А.
кандидат психологических наук, доцент
Березовская Е.В.
аспирант
УО БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь

В концепции Л.С. Выготского социальная ситуация развития определяется как специфическое для каждого возрастного периода отношение личности к окружающей социальной действительности; данное отношение задает исходный момент возрастных изменений и направление дальнейшего развития [1]. Применение этого положения к студенческому возрасту предполагает анализ социальной среды в единстве ее объективных характеристик и субъективного восприятия складывающихся отношений. Одним

из показателей субъективного отражения социальной ситуации является воспринимаемая социальная поддержка, характеризующая оценку доступности помощи со стороны семьи, друзей и значимых других. Способность принять такую поддержку базируется на таких личностных характеристиках как смысложизненные ориентации и жизнестойкость.

Смысложизненные ориентации представляют собой систему личностных оснований, в которой интегрируются жизненные цели, оценка процесса и результативности жизни, а также представления человека о собственной способности контролировать ее ход [2]. Их обобщенной характеристикой является осмысленность жизни. Жизнестойкость понимается как интегральная личностная диспозиция, включающая вовлеченность, контроль и принятие риска и обеспечивающая готовность субъекта сохранять активную позицию в условиях напряжения и изменений [3; 4]. В соответствии с моделью Г. Зимета воспринимаемая социальная поддержка включает субъективную оценку поддержки семьи, друзей и значимых других [5]. Ее психологическое значение определяется не количеством социальных контактов, а убежденностью личности в доступности необходимой помощи; данное положение согласуется с представлениями о ресурсной и стресс-буферной функциях социальной поддержки [6].

Особую важность изучение названных характеристик личности приобретает в студенческом возрасте, сензитивном для развития самосознания и мировоззрения. С целью выявления характера взаимосвязей смысложизненных ориентаций, жизнестойкости и воспринимаемой социальной поддержки студентов мы осуществили эмпирическое исследование обучающихся в педагогическом университете.

Выборку составили 44 студента, в том числе 22 юноши и 22 девушки. Возраст указан 41 респондентом и находился в диапазоне от 17 до 20 лет ($M = 17{,}44$; $SD = 0{,}63$). В первую учебную группу вошли 26 человек, во вторую — 18. Две технические записи, полученные при апробации электронной формы, были исключены до начала статистической обработки.

В качестве психодиагностического инструментария применялись тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой, многомерная шкала воспринимаемой социальной поддержки Г. Зимета. По каждой методике рассчитывались общий показатель и показатели субшкал. Аудит массива данных не выявил пропусков и значений, выходящих за границы предусмотренных шкал ответов.

Статистическая обработка включала расчет описательных статистик, проверку нормальности распределений по критерию Шапиро–Уилка и корреляционный анализ. Статистически значимые отклонения от нормального распределения установлены для 7 из 14 показателей, в том числе для общего показателя и всех субшкал социальной поддержки. В связи с этим использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Проверка статистических

гипотез осуществлялась на основе двустороннего критерия при уровне значимости $p < 0,05$.

По результатам описательного анализа среднее значение общего показателя осмысленности жизни составило 99,73 балла (SD = 16,92), общего показателя жизнестойкости — 82,32 балла (SD = 19,04), воспринимаемой социальной поддержки — 5,91 балла по семибалльной шкале (SD = 1,00). Наибольшее среднее значение получено по субшкале поддержки значимых других (M = 6,20; SD = 1,16). Средние показатели поддержки друзей и семьи составили соответственно 5,99 балла (SD = 1,07) и 5,56 балла (SD = 1,61).

Таблица 1

Основные взаимосвязи исследуемых показателей

Сопоставляемые показатели	**Коэффициент корреляции (ρ)**	**Уровень значимости (p)**
Осмысленность жизни — жизнестойкость	0,871	< 0,001
Осмысленность жизни — общая социальная поддержка	0,540	< 0,001
Осмысленность жизни — поддержка семьи	0,413	0,005
Осмысленность жизни — поддержка друзей	0,467	0,001
Осмысленность жизни — поддержка значимых других	0,218	0,156
Жизнестойкость — общая социальная поддержка	0,591	< 0,001
Жизнестойкость — поддержка семьи	0,413	0,005
Жизнестойкость — поддержка друзей	0,557	< 0,001
Жизнестойкость — поддержка значимых других	0,320	0,034
Вовлеченность — общая социальная поддержка	0,664	< 0,001

Корреляционный анализ установил сильную положительную взаимосвязь между общими показателями осмысленности жизни и жизнестойкости ($\rho = 0,871$; $p < 0,001$). Общий показатель воспринимаемой социальной поддержки положительно связан как с осмысленностью жизни ($\rho = 0,540$; $p < 0,001$), так и с жизнестойкостью ($\rho = 0,591$; $p < 0,001$). Наиболее тесная связь социальной поддержки среди компонентов жизнестойкости выявлена с вовлеченностью ($\rho = 0,664$; $p < 0,001$). Полученный результат свидетельствует о сопряженности субъективной доступности помощи с интересом к происходящему, включенностью в деятельность и восприятием собственной деятельности как значимой.

Дифференцированный анализ источников поддержки показал, что поддержка друзей положительно связана с осмысленностью жизни ($\rho = 0,467$; $p = 0,001$) и жизнестойкостью ($\rho = 0,557$; $p < 0,001$). Статистически значимые

связи установлены также между поддержкой семьи и осмысленностью жизни (ρ = 0,413; p = 0,005), поддержкой семьи и жизнестойкостью (ρ = 0,413; p = 0,005). Связь осмысленности жизни с поддержкой значимых других статистической значимости не достигла (ρ = 0,218; p = 0,156), тогда как ее связь с жизнестойкостью оказалась слабой положительной (ρ = 0,320; p = 0,034) Следовательно, источники воспринимаемой поддержки характеризуются различным соотношением с исследуемыми личностными ресурсами.

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о том, что воспринимаемая социальная поддержка представляет собой субъективно отраженную характеристику социальной ситуации развития студентов и образует систему взаимосвязей с осмысленностью жизни и жизнестойкостью. Наиболее тесно общий показатель социальной поддержки связан с вовлеченностью как компонентом жизнестойкости. Поддержка семьи и друзей соотносится как с осмысленностью жизни, так и с жизнестойкостью, тогда как поддержка значимых других связана с жизнестойкостью, но не обнаруживает статистически значимой связи с осмысленностью жизни. Полученные результаты подтверждают необходимость дифференцированного рассмотрения источников социальной поддержки при анализе психологических ресурсов личности студентов.

Литература

1. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 244–268.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
4. Maddi S.R. The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice // Consulting Psychology Journal: Practice and Research. 2002. Vol. 54, no. 3. P. 173–185. https://doi.org/10.1037/1061–4087.54.3.173
5. Zimet G.D., Dahlem N.W., Zimet S.G., Farley G.K. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support // Journal of Personality Assessment. 1988. Vol. 52, no. 1. P. 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2
6. Cohen S., Wills T.A. Stress, social support, and the buffering hypothesis // Psychological Bulletin. 1985. Vol. 98, no. 2. P. 310–357. https://doi.org/10.1037/0033–2909.98.2.310

Жизнеспособность и психологическое благополучие подростков в различных социальных ситуациях развития

Миронова О.К.
студентка 3 курса Института клинической психологии
Баринова О.Г.
доцент Института клинической психологии
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации, Барнаул, Россия
mironovaolga131@gmail.com

Актуальность исследования: вопросы адаптации встают особенно остро для современных подростков, которые остались без попечения родителей и проживают в детских домах. Известно, что развитие ребенка вне семьи идет особым путем, поэтому важно понимать механизмы, которые обеспечивают психологическое благополучие и жизнеспособность подростков в условиях депривации. В рамках культурно-исторического подхода условия проживания подростка могут рассматриваться как часть его социальной ситуации развития.

Вслед за А.И. Лактионовой жизнеспособность понимается нами как целостная система ресурсов человека, а также предполагает его способность управлять этими ресурсами (Лактионова, 2017). По определению А.В. Махнач она включает в себя три группы обобщающих категорий: индивидуальные характеристики, поддержку семьи и внешнюю поддержку (Махнач, 2013). В свою очередь, операционализация понятия «психологическое благополучие» рассматривается нами на основе современных исследований и понимается как интегральное образование, которое обеспечивает положительное функционирование человека, а также включает в себя ряд компонентов, часть которых связана с реализацией потребностей, целей, а другая с переживанием удовлетворенности (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2018).

В рамках настоящего исследования нам важно было эмпирически изучить специфику проявления таких ультрасовременных психологических феноменов как жизнеспособность и психологическое благополучие подростков в контексте уже устоявшихся аксиоматических положений о культурно-историческом развитии человека.

Согласно концепции Л.С. Выготского, социальная ситуация развития — это специфическое для данного возраста, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его социальной действительностью (Выготский, 1984). Она напрямую связана с понятием ведущей деятельности Д.Б. Эльконина. В подростковом возрасте ведущей деятельностью является общение со сверстниками, что меняет структуру социальной ситуации

развития данного возрастного периода, на которую в дальнейшем мы будем опираться (Эльконин, 1989).

Объект исследования: жизнеспособность и психологическое благополучие современных подростков.

Предмет исследования: взаимосвязь жизнеспособности и психологического благополучия современных подростков в различных социальных ситуациях развития.

Цель исследования: выявить особенности и взаимосвязи жизнеспособности и психологического благополучия у современных подростков 12–17 лет, проживающих в семьях и детских домах.

Гипотезы эмпирического исследования:

1. Существует устойчивая прямая связь между жизнеспособностью и психологическим благополучием у современных подростков.
2. Показатели жизнеспособности и психологического благополучия значимо отличаются у подростков, воспитывающихся в семьях и проживающих в детских домах. Предполагается, что у воспитанников детских домов уровень выраженности этих феноменов будет ниже.

Выборку эмпирического исследования составили подростки (N=32), из них N=11 — воспитанники детского дома, N=21 — из семей (разделены по типу проживания: N=16 — оба родителя; N=4 — один родитель; N=1 — с родственниками). Подросток, проживающий с родственниками, не включался в сравнительный анализ в связи с единичной численностью данной группы.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: опросник жизнеспособности детей и молодежи CYRM-28 (адаптация А.В. Махнач, А.И. Лактионовой) и опросник проявлений психологического благополучия подростков (адаптация В.И. Моросановой, И.Н. Бондаренко, Т.Г. Фоминой).

Результаты исследования: Нами выявлены статистически значимые различия между группами по шкалам семейной поддержки: «Физическая забота» ($p = 0,039$), «Психологическая забота» ($p = 0,003$) и «Семейная поддержка» $p = 0,001$). Наиболее низкие показатели у подростков из неполных семей, наиболее высокие — из полных семей, воспитанники детского дома занимают промежуточное положение. Post-hoc анализ с поправкой Бонферрони показал, что значимые различия сохраняются только между группами «один родитель» и «оба родителя». По физической заботе $p_скорр = 0,0318$, по психологической $p_скорр = 0,0237$ и по общей поддержке $p_скорр = 0,0052$. Различия между воспитанниками детского дома и подростками из полных семей статистической значимости не достигли $p_скорр > 0,05$. По показателям психологического благополучия статистически значимых различий между группами не выявлено $p > 0,05$. Общая жизнеспособность имеет заметную положительную корреляцию с общим баллом психологического благополучия (ПБ)

($\tau = 0{,}671$, $p < 0{,}01$). Наиболее сильная связь обнаружена между индивидуальными характеристиками и общим баллом ПБ ($\tau = 0{,}765$, $p < 0{,}01$). Индивидуально-социальные навыки имеют высокую связь с общим баллом ПБ ($\tau = 0{,}743$) и со счастьем ($\tau = 0{,}711$). Социальные ресурсы (шкала «Контекст») также вносят заметный вклад, корреляция с общим баллом ПБ $\tau = 0{,}635$.

Обсуждение: Полученные результаты показали, что наиболее уязвимой группой по показателям семейной поддержки оказались не воспитанники детских домов, а подростки из неполных семей. Воспитанники детских домов демонстрируют средние показатели. Согласно исследованиям, в условиях детского дома между воспитанниками могут складываться очень близкие отношения, по типу родственных (Старкова, 2013, Магомедова, 2014). Для воспитанников детского дома другие сверстники, проживающие с ними, могут выступать значимым источником физической и эмоциональной заботы, частично компенсируя дефицит семейных отношений.

Кроме того, в настоящее время в учреждениях такого типа активно работают психологи и воспитатели, прошедшие дополнительную подготовку, поэтому эти взрослые способны оказывать воспитанникам психологическую поддержку на достаточном уровне. Удовлетворение базовых физических потребностей также находится на хорошем уровне. В неполных семьях же у подростка может не быть полноценной семейной поддержки в виду повышенной занятости единственного родителя, в следствии чего страдает удовлетворение физических и психологических потребностей ребенка. По показателям ПБ статистически значимых различий не обнаружено.

Ключевым результатом корреляционного анализа стало то, что индивидуальные характеристики жизнеспособности имеют высокую положительную связь с общим баллом ПБ, а значит являются одним из показателей жизнеспособности, наиболее тесно связанных с психологическим благополучием подростка. Особенно важны индивидуально-социальные навыки, которые имеют высокую связь с общим баллом ПБ и счастьем. Полученный результат может быть интерпретирован в рамках культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. В подростковом возрасте отношения со сверстниками становятся значимой частью социальной ситуации, а способность выстраивать социальное взаимодействие может быть связано с психологическим благополучием подростка. Способность находиться и взаимодействовать с социумом, в нашем случае, с другими подростками, является одним из главных источников счастья для ребенка, что полностью сходится с центральной социальной ситуацией развития по Л.С. Выготскому.

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, социальная ситуация развития является исходным моментом для всех динамических изменений, происходящих в развитии. В подростковом возрасте ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками,

поэтому семья перестает быть единственным источником развития. Именно поэтому можно объяснить отсутствие значимых различий между группами. Полученные нами результаты не согласуются с ранними исследованиями (Прихожан, Толстых, 2005), но согласуются с современными работами на эту тему (Дворская, Гордеева, 2025).

Таким образом, дефицит семейной поддержки компенсируется в первую очередь через развитие индивидуальных ресурсов личности и общение со сверстниками, а также через профессиональную поддержку воспитателей и психологов в детских домах, что соответствует логике культурно-исторический теории Л.С. Выготского.

Выводы: в рамках психологии Л.С. Выготского результаты данного эмпирического исследования показывают, что жизнеспособность является системным качеством, опосредованным социальной ситуацией развития. Гипотеза о взаимосвязи жизнеспособности и психологического благополучия подтвердилась. Гипотеза о сниженных показателях у воспитанников детских домой не подтвердилась. Полученные данные могут быть интерпретированы в рамках культурно-исторического подхода Л.С. Выготского: отсутствие различий в общем уровне психологического благополучия между группами, при наличии выраженных связей с индивидуальными и индивидуально-социальными ресурсами позволяет предположить значимость социальной ситуации развития. Результаты могут быть использованы при разработке программ психологического сопровождения подростков из неполных семей и детских домов с акцентом на развитии у них индивидуально-личностных ресурсов и укреплении собственных социальных связей.

Литература

1. Выготский Л.С. (1984). Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика.
2. Дворская Е.В., Гордеева Т.О. (2025). Психологическое благополучие подростков, растущих в семье и вне семьи. Культурно-историческая психология, 21(4), 38–49. DOI: 10.17759/chp.2025210404
3. Лактионова А.И. (2017). Жизнеспособность и социальная адаптация подростков. М.: Институт психологии РАН.
4. Магомедова А.Н. (2014). Психологические особенности детей-сирот. МНКО, 3(46). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-detey-sirot (дата обращения: 22.08.2026).
5. Махнач А.В. (2013). Жизнеспособность человека: измерение и операционализация термина. М.: Институт психологии РАН. — С. 54–83.
6. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. (2018). Создание русскоязычной версии опросника проявлений психологического благополучия (ППБП) для подростков. Вопросы психологии, 4, 103–109. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36543522 (дата обращения: 23.08.2026).

7. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. (2005). Психология сиротства (2-е изд.). — СПб.: Питер. — 400 с.
8. Старкова Д.В. (2013). Особенности формирования личности воспитанника детского дома. Психология, социология и педагогика, 12. URL: http://psychology.snauka.ru/2013/12/2628 (дата обращения: 23.08.2026).
9. Эльконин Д.Б. (1989). Избранные психологические труды. — М.: Педагогика. — 555 с.

Эмоциональные потребности как высшие психические функции: деятельностный подход к терапии травмы и характера

Мирошниченко А.Н.
кандидат философских наук,
психолог, частная практика,
Минск, Республика Беларусь
i@androlen.ru

В современной психотерапии, особенно в схема-терапии (Янг и др., 2018), центральное место занимают эмоциональные потребности — в безопасности, привязанности и принятии, автономии и контроле, самовыражении и реализации, реалистичных границах и адекватной самооценке. Под эмоциональными потребностями, если судить по контексту, понимаются такие потребности, предметом которых являются определённые качества межличностных отношений и внутренних переживаний, обеспечивающих психологическое благополучие и развитие личности. В отличие от биологических нужд (в пище, тепле), эмоциональные потребности всегда опосредствованы социальным контекстом, культурными значениями и личным опытом. Фрустрация этих потребностей в детстве и во взрослой жизни рассматривается как основной источник неврозов, пограничных состояний и психологических травм. Логика терапевтической работы строится вокруг того, чтобы помочь клиенту осознать свои дефицитарные потребности, научиться удовлетворять их адекватными способами, не уходя в дезадаптивные копинги (избегание, сверхкомпенсацию, капитуляцию), и получить новый эмоциональный опыт в безопасных отношениях с терапевтом.

Однако в этих моделях психотерапии остаётся целый ряд фундаментальных неясностей. Во-первых, не раскрыто происхождение самих эмоциональных потребностей — являются ли они врождёнными, созревающими или формирующимися в ходе жизни? Во-вторых, не понятно, как удовлетворение потребностей связано с динамикой реальных межличностных отношений — только ли в терапии или на всех этапах развития? В-третьих, остаётся открытым вопрос о развитии этих потребностей: меняются ли они с возрастом,

обусловливают ли друг друга, как их иерархия связана с психологическими возрастами и кризисами? Связаны ли эмоциональные потребности с различными этапами единого процесса взросления и существует ли иммантентная логика перехода от одних к другим потребностям? Отсутствие ответов на эти вопросы, а скорее даже концептуального аппарата их постановки приводит к тому что терапевт в клинической практике действует скорее эмпирически, по готовым протоколам, не имея чёткого понимания механизмов, по которым потребность возникает, формируется, трансформируется или регрессирует. Без такого понимания трудно выстраивать индивидуализированные стратегии и предвидеть динамику терапии.

Мы предлагаем решить эти вопросы, опираясь на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского и деятельностный подход А.Н. Леонтьева. Выготский (1983, 1984) разработал учение о высших психических функциях (ВПФ), показав, что они имеют социальное происхождение, опосредствуются знаками, формируются в интерпсихическом плане и лишь затем интериоризируются. Леонтьев (1971, 1975) построил деятельностную модель потребностей: он показал, что потребность принципиально отличается от нужды наличием предмета, который её удовлетворяет; этот предмет всегда опредмечен в деятельности и опосредствован общественными отношениями. Следовательно, развитие потребностей неразрывно связано с социальным развитием человека, которое понимается как развитие его отношений с другими людьми и с культурой в целом. Мы предлагаем рассматривать эмоциональные потребности как высшие психические функции — не в том смысле, что они тождественны эмоциям (которые также могут быть ВПФ), а в том, что их генезис подчиняется общим законам формирования ВПФ: они возникают в совместной деятельности со значимым Другим, опосредствуются культурными значениями (словами, жестами, нарративами) и постепенно становятся внутренними регуляторами поведения. На этом фундаменте мы строим модель генезиса эмоциональной потребности, позволяющую преодолеть указанные теоретические лакуны и предложить деятельностно обоснованные терапевтические стратегии.

1. Эмоциональная потребность как высшая психическая функция

Чтобы обосновать наш тезис, сопоставим эмоциональную потребность с критериями ВПФ, выделенными Выготским: социальное происхождение, знаковое опосредствование, произвольность, системное строение и прижизненное формирование. Возьмём, например, потребность в признании. Она не дана младенцу от рождения; ребёнок рождается с общей нуждой в контакте, но конкретный предмет этой нужды — кто и как его признаёт, в каких действиях это выражается — конструируется в совместной деятельности с родителями и воспитателями. Взрослый называет переживания, оценивает достижения, демонстрирует образцы признания — тем самым вводит знаки, опосредствующие эту потребность. Ребёнок постепенно учится распознавать

свои состояния, просить о признании, а затем и сам себя поощрять — это становление произвольности. Потребность в признании не изолирована: она связана с самооценкой, мотивацией достижения, социальным поведением, образуя систему. И, наконец, она формируется прижизненно, меняясь на разных возрастных этапах. Таким образом, эмоциональная потребность полностью отвечает критериям ВПФ. А.Н. Леонтьев подчёркивал, что потребности не врождены, они развиваются в деятельности и опредмечиваются, однако он не дал развёрнутого анализа эмоциональных потребностей как особого класса. Наша работа восполняет этот пробел.

2. Модель генезиса эмоциональной потребности: ориентировка, опредмечивание, закрепление

Опираясь на структуру деятельности (Леонтьев, 1975) и теорию поэтапного формирования, мы выделяем три ключевых этапа, каждый из которых является точкой риска для развития патологии.

2.1. Ориентировка: от аффекта к осознанной нужде. Первоначально существует недифференцированное телесное переживание. Чтобы оно стало потребностью, необходимы: а) различение качества эмоции; б) связывание с ситуацией и Другим; в) вербализация и осмысление. Все эти шаги возможны только в диалоге со взрослым, который даёт образцы различения и называния. Если ориентировочная основа не формируется (эмоциональная депривация, отрицание чувств), аффект остаётся «слепым», проявляясь в алекситимии, соматизации, тревоге.

2.2. Опредмечивание: поиск и присвоение предмета. Согласно Леонтьеву, потребность обретает конкретность только в предмете. Поиск предмета происходит в пробующих действиях, решающую роль играет Другой как соучастник, показывающий возможные предметы. Например, ребёнок ищет признание через рисунок или хулиганство — и только реакция взрослого определяет, что именно признаётся. При травме этот этап блокируется: либо предмет недоступен (фрустрация), либо клиент застревает на суррогатном предмете (алкоголь, перфекционизм, агрессия), дающем иллюзию удовлетворения, но не развивающем функцию. Характер — это устойчивая система предпочтительных предметов и способов опредмечивания. Современная схема-терапия (Янг и др., 2018) выделяет аналогичные базовые потребности, но трактует их как врождённые, что ограничивает терапевтические возможности. Наш подход, напротив, показывает их формируемость и открывает путь к целенаправленному восстановлению.

2.3. Закрепление через подкрепляющие отношения. Даже найденный предмет и успешное удовлетворение нуждаются в закреплении через обратную связь и эмоциональное подкрепление со стороны значимых других. Если отношения не поддерживают новый виток, потребность

регрессирует к невротическому способу. В благоприятной среде каждый цикл укрепляет эмоциональную компетентность. Развитие потребности — это спираль, где «питательной средой» выступают безопасные, признающие отношения, что соответствует культурно-историческому тезису о социальной ситуации развития (Выготский, 1984) и деятельностному пониманию личности как продукта совместной деятельности (Леонтьев, 1975).

3. Терапевтические импликации: восстановление генезиса

Предложенная модель задаёт стратегию терапии: не симптоматическая коррекция, а восстановление генезиса эмоциональной потребности через организацию совместной деятельности терапевта и клиента в безопасных условиях. На этапе ориентировки терапевт помогает дифференцировать аффекты, давать им имена, связывать с ситуациями — через телесные ощущения, дневники, анализ переноса. На этапе опредмечивания терапевт выступает как соучастник поиска: предлагает новые способы поведения, поддерживает эксперименты, помогает пережить неудачи без самообесценивания. На этапе закрепления ключевым становится терапевтический альянс — в нём клиент получает опыт признания и безопасности, который становится основой для внутренней регуляции. Эта трёхэтапная схема перекликается с техниками ограниченного родительства в схема-терапии (Янг и др., 2018), но получает деятельностное обоснование и чёткую этапность. Модель объясняет, почему чисто поведенческие или информационные техники неэффективны при глубоких травмах: они работают только на этапе опредмечивания, игнорируя нарушенную ориентировку и слабое закрепление. Полноценная терапия должна быть системной, охватывать все звенья и опираться на отношения как главный фактор развития.

Заключение

Мы предложили операциональное понятие эмоциональной потребности как высшей психической функции, опираясь на труды Выготского, Леонтьева и современную схема-терапию. Это позволяет преодолеть разрыв между культурно-исторической теорией и психотерапевтической практикой. Травма и патология характера трактуются как нарушения генезиса потребностей на этапах ориентировки, опредмечивания или закрепления. Терапия становится научно обоснованной деятельностью по восстановлению этого генезиса в специально организованных отношениях. Данная рамка открывает перспективы для разработки конкретных протоколов диагностики и интервенций, для профилактических программ в образовании и для дальнейших исследований эмоционального развития. Мы приглашаем коллег к обсуждению и совместной работе над этим направлением.

Литература

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1–3. — М.: Педагогика, 1982–1984.

2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
3. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. — 40 с.
4. Янг Дж., Клоско Дж., Вайшаар М. Схема-терапия. Практическое руководство / Пер. с англ. — М.: Диалектика, 2018. — 528 с.

Системно-смысловой подход Л.С. Выготского в патопсихологической диагностике: нарушение избирательности семантических связей при шизофрении

Молотова В.В.
доцент кафедры клинической психологии
Миронова О.К.
студентка 3 курса
Института клинической психологии
ФГБОУ ВО «АГМУ» Минздрава России, Барнаул, Россия
advocatemolotova@mail.ru

Концепция системного и смыслового строения сознания, предложенная Л.С. Выготским [3], задаёт методологический принцип, значение которого для патопсихологии до сих пор раскрыто неполностью. Согласно этому принципу, значение слова — не отдельный признак, а элемент системы связей; при изменении системы связей меняется то, какие связи становятся ведущими, то есть избираются как опорные для мышления. В докладе показывается, как этот принцип позволяет переосмыслить классическую проблему патопсихологической диагностики — нарушение мышления при шизофрении — и преодолеть ограничения традиционной модели.

В отечественной традиции нарушения мышления при шизофрении описываются через концепцию Б.В. Зейгарник [2], разграничивающую «операциональный» и «личностный» компоненты мышления. Однако эта модель сталкивается с двумя трудностями. Во-первых, искажение обобщения одновременно трактуется и как операциональное, и как мотивационное нарушение, что приводит к смешению понятий и ставит вопрос об истинном механизме патологии [1]. Во-вторых, модель не объясняет контрсимптоматику, на которую указывал в своих трудах Л.С. Выготский [3]: шизофреническое мышление называют символическим, но понимание переносного смысла, в частности метафор, при этом страдает. Однонаправленная логика концепции Б.В. Зейгарник не охватывает это противоречие, тогда как подход Л.С. Выготского позволяет описать оба феномена в едином механизме.

Мы предлагаем рассматривать искажение обобщения и трудности понимания метафор как два проявления единого механизма — нарушения избирательности семантических связей при шизофрении. Под избирательностью семантических связей мы понимаем способность системы значений актуализировать релевантные контексту связи и тормозить нерелевантные, обеспечивая тем самым переключение между уровнями интерпретации — от буквального к переносному. При шизофрении, согласно нашей гипотезе, этот механизм нарушен: отдалённые связи актуализируются избыточно, а контекстуальная регуляция, обеспечивающая переход к переносному смыслу, оказывается недостаточной.

Гипотеза находит подтверждение в двух независимых исследованиях, каждое из которых раскрывает один из аспектов нарушенного механизма.

Исследование G.R. Kuperberg и соавторов [5], выполненное с использованием фМРТ и парадигмы семантического прайминга, показало, что у пациентов с шизофренией в височных и префронтальных областях наблюдается аномальное увеличение гемодинамической активности в ответ на предъявление семантических ассоциаций, тогда как поведенческие показатели пациентов и здоровой группы не различались. Это означает, что при внешне одинаковом результате механизм обработки различается: у пациентов в обработку слова включаются не только очевидные значения, но и отдалённые семантические связи, которые у здоровых подавляются. Иначе говоря, избирательность актуализации связей нарушена — торможение нерелевантных ассоциаций не происходит.

Исследование V. Bambini и соавторов [4], посвящённое обработке метафор пациентами с шизофренией, выявило у них устойчивое зрительное праймирование (опора на перцептивный образ), тогда как у здоровых испытуемых проявилось семантическое праймирование (опора на переносное значение). Авторы связывают это с дисбалансом между восходящими сенсорными сигналами и нисходящими контекстуальными механизмами регуляции. Для полноценного понимания метафор требуется переход от буквального значения к переносному, но у пациентов этот переход затруднён. Иначе говоря, избирательность переключения между уровнями интерпретации нарушена — контекстуальная регуляция, направляющая выбор релевантного уровня, оказывается недостаточной.

Оба исследования описывают разные стороны одного нарушения: избыточная активация отдалённых связей (Kuperberg) и недостаточная контекстуальная регуляция переключения между уровнями (Bambini) — это не два независимых дефицита, а взаимосвязанные проявления нарушенной избирательности. С точки зрения принципа системности, на который указывал Л.С. Выготский [3], внешне противоречивые данные описывают одно нарушение с разных сторон, а не конфликтуют между собой. Принцип системности здесь работает не как риторический приём, а как объяснительная модель: система связей при шизофрении изменена так, что расширение актуализируемых

связей и сужение способности к их контекстуальному выбору оказываются двумя сторонами одного процесса.

В свою очередь, И.Д. Горнушенков и И.В. Плужников [1] обосновывают семантический подход через нейролингвистические исследования больных с локальными поражениями мозга. На наш взгляд, прямой перенос данных, полученных на выборке пациентов с афазией, на пациентов с шизофренией не является валидным: при афазии нарушено отношение к лексическим единицам, при шизофрении — регуляция системы связей в целом. Однако наши собственные построения также опираются на синтез данных, полученных в разных парадигмах (фМРТ-прайминг и зрительное праймирование). Валидность такого синтеза обеспечивается не формальным сходством методик, а тем, что оба исследования проверяют один и тот же конструкт — избирательность семантических связей, — с разных сторон. Это методологическое основание и отличает наш подход от прямого переноса между нозологиями.

Таким образом, если нарушение мышления при шизофрении — это нарушение организации смысловой сферы пациента, а не отдельных операций, то патопсихологическая диагностика не может ограничиваться вопросом «сохранна или нарушена» конкретная функция. Требуется качественный анализ того, как устроена система связей пациента и какие связи являются ведущими. Это не означает, что количественные показатели не нужны — они полезны для оценки отдельных аспектов, — но они недостаточны: ни один количественный индекс не заменяет описание структуры смысловой сферы. Важно понять, какие связи актуализируются пациентом как релевантные и способен ли он переключаться между уровнями интерпретации.

Мы полагаем, что возвращение к семантической линии исследований не отменяет классификацию Б.В. Зейгарник [2]. Внешне схожие проявления болезни могут иметь различную психологическую структуру, поэтому необходимо совмещение двух уровней:

- подход Б.В. Зейгарник описывает характер выполнения конкретной мыслительной задачи,
- подход Л.С. Выготского ставит вопрос о нарушении механизма в целом.

Противопоставление этих подходов контрпродуктивно, поскольку они решают разные диагностические задачи и отвечают на разные вопросы. Подход Б.В. Зейгарник [2] позволяет квалифицировать характер выполнения конкретной мыслительной задачи — классификации, сравнения, обобщения — и отнести нарушение к определённому типу: искажение обобщения, разноплановость, снижение уровня обобщения. Это даёт патопсихологу основание для дифференциальной диагностики в рамках нозологической классификации. Подход Л.С. Выготского [3] ставит вопрос иначе: не «какой тип нарушения», а «как устроена система связей, в которой это нарушение возникает». Эти два уровня не исключают, а дополняют друг друга: первый описывает, *что* нарушено, второй — *почему* оно нарушено именно так.

Практически это означает, что традиционные патопсихологические методы — «Классификация предметов», «Четвёртый лишний», «Пиктограмма» — могут применяться вместе с экспериментальными задачами, направленными на исследование семантической структуры мышления [1, 3]. В частности, перспективными представляются задачи лексического решения с предъявлением прямо и косвенно связанных пар слов [5], позволяющие количественно оценить избирательность актуализации семантических связей: время реакции и частота ошибок на косвенно связанные пары покажут, насколько пациент способен тормозить нерелевантные ассоциации. Также перспективны задачи на понимание переносных значений [4], где анализ характера интерпретации — буквальной или переносной — и способности к переключению между уровнями значения даст качественную картину того, как контекстуальная регуляция работает у конкретного пациента.

Такое совмещение меняет логику патопсихологического заключения. Традиционная схема фиксирует наличие и тип нарушения мышления, что необходимо для нозологической квалификации. Дополнение семантическим уровнем позволяет описать структуру этого нарушения — какие связи актуализируются как ведущие, каков диапазон доступных значений, способен ли пациент переключаться между уровнями интерпретации. Это особенно значимо в случаях, когда внешне схожие проявления — например, снижение продуктивности при выполнении классификации — имеют разную психологическую структуру: у одного пациента за этим стоит собственно интеллектуальный дефект, у другого — расширение круга актуализируемых связей, при котором буквальные и переносные значения начинают сосуществовать без иерархии. Без семантического уровня анализа эти различия не обнаруживаются, а диагностическое заключение остаётся на уровне описания внешнего результата, не раскрывая его механизма.

Литература

1. Горнушенков И.Д., Плужников И.В. Патология мышления при шизофрении: нейролингвистический подход к изучению нарушения процесса обобщения // Культурно-историческая психология. — 2020. — Т. 16, № 4. — С. 56–62. — DOI 10.17759/chp.2020160406.
2. Зейгарник Б.В. Патопсихология: учебник. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 287 с.
3. Хрестоматия по патопсихологии / сост. Б.В. Зейгарник, А.П. Корнилов, В.В. Николаева. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 160 с.
4. Bambini V., Frau F., Pompei C., et al. Visual overactivation during metaphor processing: A novel mechanistic account of concretism in schizophrenia // medRxiv. — 2026. — DOI 10.64898/2026.08.07.26359933.
5. Kuperberg G.R., Deckersbach T., Holt D.J., Goff D., West W.C. Increased temporal and prefrontal activity in response to semantic associations in schizophrenia // Archives of General Psychiatry. — 2007. — Vol. 64, № 2. — P. 138–151. — DOI 10.1001/archpsyc.64.2.138.

Фантазии всемогущества в цифровой культуре успеха: психодинамический анализ

Мындровская В.И.
магистр психологии
v.mindrovskaya@yandex.ru

Цифровая трансформация организаций сопровождается обещанием все большей измеримости, прогнозируемости и управляемости. Показатели в реальном времени, аналитические панели, автоматизированные прогнозы, системы оценки и алгоритмического управления позволяют видеть процессы, ранее остававшиеся непрозрачными, и создают новые возможности для принятия решений. Одновременно сама форма цифрового знания может поддерживать психологическое отождествление измеримости с контролем: если процесс представлен в данных, возникает соблазн переживать его как полностью понятный и управляемый. В культуре, где эффективность, скорость и непрерывный рост становятся не только экономическими требованиями, но и признаками профессиональной ценности, это обещание приобретает особое аффективное значение. Настоящие тезисы предлагают рассмотреть цифровую культуру успеха на пересечении культурно-исторической психологии и организационной психодинамики.

Культурно-исторический подход задает принципиальный критерий анализа технологии: важно не наличие цифрового средства само по себе, а способ его включения в деятельность и то, как оно изменяет позицию субъекта. Психологическое орудие, по Л.С. Выготскому, связано с опосредствованием и овладением собственным поведением (Выготский, 1983). Современное обсуждение цифровизации показывает, что цифровое средство способно занимать различное место в этой структуре: поддерживать поисковую деятельность и расширять возможности субъекта либо задавать уже готовый алгоритм, в котором человеку остается преимущественно следовать внешней логике (Смирнов, 2023). Для организационной жизни отсюда следует необходимость различать цифровой контроль как средство мышления и цифровой контроль как символическое обещание отсутствия неопределенности.

Психодинамическая перспектива позволяет поставить вопрос о том, какие аффективные потребности обслуживает это обещание. В психоаналитической традиции всемогущество понимается не как реальная высокая компетентность, а как способ защиты от зависимости, ограниченности и уязвимости. В нарциссической регуляции самооценки внешнее подтверждение приобретает особую значимость: угроза идеализированному образу может переживаться как удар по целостности Я, а не как частная неудача. Х. Кохут связывает нарциссическую уязвимость с потребностью в поддерживающем зеркалировании, тогда

как О. Кернберг подчеркивает роль примитивных защит, идеализации и обесценивания в патологической нарциссической динамике (Кохут, 2017; Кернберг, 2000). В организационном контексте грандиозность может временно мобилизовать группу, однако одновременно увеличивает цену признания ошибки.

Основанием для дальнейшей постановки послужили результаты сравнительного кейс-анализа трех корпоративных случаев. В различных институциональных контекстах были выявлены повторяющиеся психодинамические паттерны: идеализация лидера, компании или миссии, фантазии исключительности, непереносимость ограничений, усиление отрицания и рационализации, моральное расщепление, подавление критической функции и постепенный переход контроля от проверки фактов к поддержанию фасада. Общей оказалась траектория от идеализации к эскалации и коллапсу. Пока идеализированный образ выполнял функцию опоры идентичности, несоответствующие факты было возможно воспринимать как временные препятствия. По мере увеличения разрыва между образом и реальностью признание ограничения становилось все более аффективно дорогостоящим, а защитные процессы — все более системными.

В этой динамике фантазия всемогущества выступает центральным механизмом. Она позволяет системе удерживать представление, что ограничения рынка, технологии, закона или человеческих возможностей носят временный и преодолимый характер. Если реальность не соответствует идеалу, меняется не идеал, а способ представления реальности. В кейсах это проявлялось через усиление презентационности, усложнение оправдывающих конструкций, управление доступом к информации, фасадный контроль и дискредитацию критики. В нарциссически организованной культуре признать ошибку означает не просто изменить решение, а поставить под вопрос образ «особенной», «лучшей», «не знающей поражений» организации. Поэтому «плохая новость» утрачивает статус информации и становится угрозой объекту идеализации.

Цифровая среда способна придать этой конфигурации новый культурный носитель. Дашборд, прогноз, рейтинг или автоматизированная модель представляют сложную реальность в компактной, визуально убедительной и регулярно обновляемой форме. При сохранении критической позиции такая репрезентация помогает мыслить: она позволяет замечать динамику и проверять гипотезы. Но в культуре обязательного успеха цифровой показатель может начать выполнять другую функцию — подтверждать возможность тотального контроля. Цифра приобретает символическое значение объективности: если результат рассчитан, визуализирован и обновляется в реальном времени, он психологически переживается как доказательство того, что ситуация известна и управляема. Возникает возможность не выдерживать неопределенность, а закрывать ее новой метрикой.

Предлагаемая психодинамическая цепочка может быть описана следующим образом. Неопределенность, риск или несоответствие идеалу вызывают тревогу

и стыд. Чтобы снизить их, усиливается потребность в подтверждении контроля. Цифровая система предоставляет такое подтверждение в форме показателей и прогнозов. Если данные поддерживают желаемый нарратив, они идеализируются, если противоречат ему, возникает давление на интерпретацию, критерии или носителя «плохой новости». Чем больше разрыв между образом и фактом, тем выше потребность в дополнительных визуализациях, отчетах и процедурах проверки. Парадоксально, но рост контроля может сопровождаться снижением способности встречаться с реальностью. В терминах У. Биона это близко к атаке на связывание: вместо переработки тревоги в мысль система отвечает действием, ритуалом или новой порцией подтверждений (Bion, 1991).

На уровне лидерства цифровое всемогущество может укреплять фантазию особого знания: поток числовых подтверждений снижает зависимость от противоречащих человеческих сообщений. На уровне группы формируется бессознательный контракт, в котором лидер дает чувство направления и исключительности, а группа подтверждает его видение, фильтруя сомнения. На уровне культуры это закрепляется правилами того, какие данные считаются «реальными» и что происходит с тем, кто указывает на ограничения. Цифровая система не создает нарциссическую конфигурацию, но может стать частью ее социальной инфраструктуры.

Для психического здоровья особенно значима культура обязательного подтверждения успеха. Если профессиональная ценность постоянно предъявляется в виде измеримых результатов, а отклонение от них не имеет статуса нормальной части деятельности, возрастает зависимость самооценки от внешней цифровой репрезентации. Ошибка может переживаться как стыд, замедление, как несостоятельность, неопределенность, как дефицит компетентности. В ответ человек усиливает самоконтроль, скрывает затруднения, избегает вопросов, способных поставить под сомнение результат, или начинает отождествлять себя с показателем. В такой среде риск для психического здоровья связан не столько с наличием метрик, сколько с невозможностью оставаться ограниченным, несовершенным и неопределенным без угрозы принадлежности и ценности Я.

Организационные защиты делают этот процесс коллективным. И. Мензиес Лит показала, что процедуры способны выполнять функцию защиты от тревоги, присущей самой работе (Menzies Lyth, 1992). В цифровой организации такую функцию могут частично брать на себя системы мониторинга и прогнозирования, символически обещающие исключить неожиданность. Более зрелая позиция предполагает признание того, что никакая система показателей не отменяет зависимости, случайности и ограниченности знания.

С культурно-исторической точки зрения различие проходит по линии субъектности. Если цифровое средство позволяет человеку преобразовать собственное действие — поставить вопрос, сравнить версии, увидеть ограничение и выстроить новый способ работы, — оно выполняет опосредующую функцию.

Если же показатель задает единственно допустимую картину и требует от субъекта лишь подтвердить соответствие, средство начинает организовывать человека извне. В этом смысле цифровое всемогущество можно понимать, как особую деформацию опосредствования: знак, который должен расширять возможность ориентировки, используется для сокращения неопределенности ценой уменьшения пространства рефлексии. Это сближает психодинамический вопрос «от чего защищает контроль?» с культурно-историческим вопросом «какую позицию занимает субъект по отношению к средству?».

Практическое следствие предлагаемой модели состоит не в отказе от цифрового контроля, а в создании противовесов его всемогущей функции: множественности источников данных, права оспаривания показателя, фиксации границ применимости модели, независимой проверки и человеческой интерпретации значимых решений. Для руководителей диагностически важна собственная реакция на неблагоприятную информацию: возникает ли желание понять факт или прежде всего избавиться от человека, который его принес. Это позволяет заметить момент, когда контроль начинает защищать идеал вместо того, чтобы поддерживать мышление.

Перспективой дальнейшего исследования является анализ связи между интенсивностью цифрового контроля, культурой обязательного успеха и переживанием ошибки. Индикаторами культуры всемогущества могут выступать нетерпимость к невыполнению показателей, риторика исключительности, зависимость статуса от цифровых результатов, отсутствие способов оспаривания метрик и агрессивная реакция на противоречащие данные. Эти характеристики целесообразно сопоставлять с тревогой оценки, стыдом, выгоранием, психическим благополучием и психологической безопасностью.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1983). Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика.
2. Кернберг, О.Ф. (2000). Пограничные состояния и патологический нарциссизм. М.: Независимая фирма «Класс».
3. Кохут, Х. (2017). Анализ самости: систематический подход к лечению нарциссических расстройств личности. М.: Когито-Центр.
4. Смирнов, С.А. (2023). Л.С. Выготский и цифра: вызов для культурно-исторической психологии. Культурно-историческая психология, 19(2), 41–51. DOI: 10.17759/chp.2023190205.
5. Bion, W.R. (1991). Second Thoughts. London: Karnac Books.
6. Menzies Lyth, I.E.P. (1992). Containing Anxiety in Institutions. London: Free Association Books.

Развитие критического мышления студентов в условиях избыточности и противоречивости цифровой информации

Нецветаева В.О.
старший преподаватель
кафедры русского и иностранных языков
Академия ФСИН России, Рязань, Россия
Sincera91@mail.ru

Цифровизация образовательного пространства высшей школы и интенсификация информационных потоков обусловливают принципиальную трансформацию требований к когнитивной и профессиональной подготовке будущих специалистов. Широкое внедрение сетевых образовательных платформ, алгоритмов рекомендательных систем и социальных медиа создает специфические условия функционирования академической среды. Высокая доступность сведений сопряжена с феноменом информационного перенасыщения, снижающим когнитивную устойчивость студентов, затрудняющим смысловую сепарацию правовых фактов и оценочных суждений, а также провоцирующим поверхностное усвоение учебного материала [1]. Ввиду структурной противоречивости и избыточности сетевого массива сведений возникает деструктивный потенциал внешнего манипулятивного воздействия на деформируемое сознание молодежи, что обусловливает необходимость императивного формирования критического мышления как базовой метапредметной компетенции в системе психолого-педагогических условий профессионального становления будущего специалиста.

Фундаментальная основа для осмысления механизмов психологической адаптации и резистентности личности к интенсивным информационным воздействиям была заложена в концептуальных положениях отечественной школы медиаобразования. В научных трудах А.В. Федорова эмпирически обосновано, что дефицит целенаправленной психолого-педагогической подготовки к восприятию, интерпретации и декодированию медиатекстов существенно снижает психологический барьер уязвимости индивида перед манипулятивными технологиями массовых коммуникаций. Развитие критичности мышления позиционируется автором не как локальная дидактическая задача, а как компонент свойственный непрерывной медиаобразовательной системе, определяющей становление гражданской позиции, правовой культуры и осознанной поведенческой саморегуляции обучающихся. В рамках указанной парадигмы медиаграмотность квалифицируется как интегративный комплекс когнитивно-деятельностных компетенций, обеспечивающих смысловой анализ, верификацию, критическое рефлексирование и самостоятельное производство медийного контента [2].

Данные современных исследований В.А. Рубцовой подтверждают наличие устойчивой корреляционной зависимости между показателями цифровой компетентности обучающихся и их способностью к аналитико-синтетической переработке информации [3]. Наряду с этим в социально-педагогической практике высшего образования фиксируется выраженная тенденция к прагматической формализации академических результатов со стороны студентов. В условиях стремительного роста объема неструктурированных данных критическое мышление трансформируется из узкопрофессионального навыка в детерминанту сохранения когнитивной автономии, правомерного поведения и академической успешности студента.

Механизм критического мышления в условиях гиперинформатизации представляет собой комплекс взаимосвязанных когнитивных операций. В контексте системно-деятельностного подхода традиционно выделяются три функциональных блока критичности:

- аналитический, отвечающий за сепарацию значимых сведений и второстепенного фонового контента;
- синтетический, обеспечивающий построение непротиворечивых умозаключений и обобщений;
- метакогнитивный, ориентированный на рефлексию и самоконтроль познавательной деятельности [4].

В процессе работы с цифровыми сетевыми источниками реализации критического анализа препятствует фактор информационной избыточности, при котором входящий поток превышает ресурсоемкость оперативной памяти человека. Итогом такой когнитивной перегрузки становится вытеснение глубокой аналитической обработки поверхностными схемами восприятия. Данная деструктивная тенденция существенно усугубляется алгоритмами рекомендательных сервисов, замкнутых на создание «информационных пузырей» и «эхо-камер». В результате у обучающихся фиксируется снижение готовности к восприятию альтернативной аргументации, а проверенные научные данные и положения нормативно-правовых актов подменяются устойчивыми медийными мнениями.

Преодоление деструктивного воздействия цифровой избыточности и противоречивости сетевого контента на обучающихся требует системного пересмотра методологии преподавания профильных дисциплин в высшей школе. С целью преодоления фрагментарности восприятия учебного материала представляется необходимым внедрение дидактического комплекса, направленного на стимулирование аналитико-синтетической деятельности студентов.

Цифровая избыточность обнаруживает амбивалентный характер. Доступ к массивам источников расширяется, спектр интерпретаций множится, что создает предпосылки для самостоятельного проектирования обучающимся индивидуальной образовательной траектории. Одновременно наблюдается

обратный эффект: когнитивная перегрузка трансформирует восприятие учебного материала, придавая ему мозаичность и фрагментарность, вследствие чего устойчивые смысловые связи между элементами знания не устанавливаются. Противоречивость сетевого контента усиливает указанную тенденцию, поскольку студент поставлен перед необходимостью выбирать между конкурирующими версиями, не располагая достаточными критериями их оценки. Знание при этом фрагментируется, системность утрачивается, а профессиональная картина мира лишается целостного характера.

Традиционная методология преподавания профильных дисциплин, ориентированная преимущественно на трансляцию упорядоченного учебного материала и его последующее воспроизведение, оказывается недостаточной для работы в таких условиях.Отсюда — необходимость системного пересмотра методологии: смещения акцента с передачи готового знания на организацию познавательной деятельности, с монологического изложения на диалогические и поисковые форматы, с контроля результата на сопровождение процесса.

Ключевым средством такого пересмотра выступает дидактический комплекс, направленный на стимулирование аналитико-синтетической деятельности студентов. Под аналитико-синтетической деятельностью понимается совокупность мыслительных операций, обеспечивающих разложение учебного материала на составляющие элементы, выявление их свойств и связей, а затем — объединение этих элементов в целостную, внутренне непротиворечивую систему. Именно эта деятельность позволяет преодолеть фрагментарность восприятия: аналитический этап обеспечивает критическую работу с каждым отдельным источником, синтетический — выстраивание связей между ними и формирование обобщённой профессиональной картины.

В структуре психолого-педагогических условий особую значимость приобретают метод кейс-стади, проблемно-ориентированное обучение и интерактивные дискуссии. Практическое освоение названных методов на междисциплинарном материале закладывает основу для формирования навыков доказательной аргументации. Наряду с этим значимую роль играет развитие эмоциональной восприимчивости и уважительного отношения к иным взглядам, что снижает риск когнитивного отторжения смысловых оппонентов и способствует сохранению конструктивного академического диалога [5].

Развитие критического мышления студентов в цифровую эпоху выступает базовым педагогическим условием формирования профессионального сознания и служебной готовности специалистов. Интенсивный поток неструктурированных данных требует от обучающихся не просто утилитарного владения поисковыми сервисами, а сформированности навыков смысловой фильтрации, оценки и факчекинга.

Литература

1. Е.К. Приказчикова, Р.С. Юриков, Г.А. Ягафарова Развитие критического мышления у студентов института // Информатика. Экономика. Управление / Informatics. Economics. Management. 2024. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-u-studentov-instituta (дата обращения: 10.09.2026).
2. Челышева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. Учебное пособие для вузов. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2008. 300 с.
3. Влада Андреевна Рубцова, Геннадий Эдуардович Даниленко Интернет-источники и школьное обучение: поиск информации, достоверность и фактчекинг // Комплексные исследования детства. 2024. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/internet-istochniki-i-shkolnoe-obuchenie-poisk-informatsii-dostovernost-i-faktcheking (дата обращения: 11.09.2026).
4. Новикова Людмила Анатольевна Развитие критического мышления студентов аграрного вуза в процессе изучения иностранных языков // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-studentov-agrarnogo-vuza-v-protsesse-izucheniya-inostrannyh-yazykov (дата обращения: 17.09.2026).
5. Борзов, А.С. Формирование критического мышления у студентов среднего профессионального образования в процессе обучения физике: методический аспект / А.С. Борзов, М.П. Ланкина. — Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2024. — № 1. — С. 84–91.

Проблема дифференциации нарушений эмоционального интеллекта при химических и нехимических аддикциях у подростков: теоретический обзор

Никитина Д.А.
магистрант факультета «Психология семьи и детства»
ФГБОУ ВО «МГПУ имени М.Е. Евсевьева»
diana.nikitina.2002@bk.ru

Рост аддиктивного поведения в подростковой среде остается одной из наиболее острых проблем совпеменной психиатрии и психологии. Традиционные исследования, как правило, строятся на сравнении групп “зависимых и “здоровых” подростков, что позволяет фиксировать наличие дифецита эмоционального интеллекта (ЭИ) как такавого. Однако зарамками такого подхода остается вопрос о качественной специфике нарушений: действительно ли структура эмоционального дефицита одинакова при разных формах аддикции,

или же доминирующий аддиктивный агент (вещество илиповеденческий паттерн) формируют уникальный профиль поавреждения? Ответ на этот вопрос имеет принципиальное значение для построения дифференцированных программ профилактики и коррекции.

Целью настоящего обзора является теоретический анализ проблемы неоднородности эмоционального интеллекта у подростков с химическими и нехимическими формами аддиктивного поведения.

В современной пстхологии эмоциональный интеллект рассматривается как совокупность когнитивных способностей к идентификации, пониманию и регуляции эмоций — как собственных, так и чужих (J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso). В отечественной традиции Д.В. Люсин выделяет два измерения ЭИ: внутриличностное (понимание и управление своими эмоциями) и межличностное (пониание и управление эмоциями других). Данное разделение является ключевым для анализа аддиктивной проблематики, поскольку позволяет зафиксировать, какая именно сфера эмоционального функционирования нарушена.

Противоположным полюсом развитиого ЭИ выступает алекситимия — неспособность распознавать, дифференцировать и вербализировать собсвенные эмоциональные состояния. Концепция алекситимии (P. Sifneos, G. Taylor) получила широкое признание в аддиктолгии. Многочисленные исследования фиксируют высокий уровень алексетимии у лиц с зависимостью от алкоголя и наркотиков, что позволяет рассматривать данное явление как один из базовых предиктов формирования зависимости (В.М. Ялтонский, Н.А. Сирота).

Теория самолечения Э. Ханзяна предлагает модель связи эмоционального дефицита и аддиктивного поведения. Согласно данной концепции, употребление психоактивных веществ является не столько поиском эйфории, сколько попыткой купирования непереносимых аффективных состояний. Подросток, не способный осознать, назвать и пережить интенсивную эмоцию (тревогу, стыд, гнев, пустоту), прибегает к внешнему агенту, изменеющему психическое состояние. Аддиктиктивнй агент выполняет функцию «протеза» эмоциональной регуляции, компенсирую неразвитость внутриличностного компонента ИЭ.

Однако, как показывает анализ литературы, характер этого «протезирования» может существенно различаться в зависимости от типа аддикции. Рассмотрим два основных варианта.

Химические аддикции (употребление ПАВ). В данном случае аддиктивный агент воздействует на нейрохимическом уровне, напрямую изменяя функционирование дофаминовой, серотониновой и опиоидной систем. Исследования, проведенные на клинических выборках (Е.А. Брюн, А.В. Копоров), показывают, что у подростков с начальными стадиями химической зависимости отмечается дефицит внутриличностного ЭИ при относительной сохранности распознавания эмоций других людей. Подросток может хорошо считывать агрессию или неодобрение значимых взрослых, что является адаптивным

навыком в дисфункциональной среде, но практически не ориентируется в собственных переживаниях. Эмоциональный фон таких подростков характеризуется диффузностью: они не различают усталость, печаль, раздражение или тревогу, обозначая все состояния обобщенным «мне плохо». Именно это диффузное напряжение, не поддающееся когнитивной переработке, и становится триггером употребления. Алекситимия в данной группе рассматривается как ядерный, первичный дефект, часто имеющий конституциональные или ранние семейные истоки (запрет на выражение чувств, эмоциональная депривация).

Нехимические аддикции (интернет, гейминг, социальные сети). Механизм здесь принципиально иной. Цифровая среда не изменяет нейрохимию напрямую (по крайней мере, на начальных стадиях), а предлагает альтернативную реальность, в которой эмоциональная регуляция осуществляется искусственно. Виртуальное пространство обладает рядом свойств, компенсирующих эмоциональные трудности: асинхронность коммуникации, возможность редактирования самопрезентации, мгновенная блокировка нежелательных контактов, «бесконечная лента» как источник быстрого дофаминового подкрепления. В этих условиях страдает, прежде всего, межличностный компонент ЭИ. Подросток не получает опыта живого общения, не учится считывать невербальные сигналы, выдерживать неловкость, паузы, конфликты. При этом его внутриличностный ЭИ может быть формально развит: он рефлексивен, ведет дневники, понимает свои состояния. Однако, это понимание не интегрировано в реальные отношения. Формируется парадоксальная картина: подросток умен и чувствителен «внутри себя», но беспомощен в реальном эмоциональном контакте. Алекситимия здесь носит вторичный характер — она возникает не из-за неспособности чувствовать, а из-за отсутствия практики называть чувства в живом диалоге.

Особого внимания заслуживает проблема сочетанных (поли-) аддикций, которые становятся нормой в современной подростковой среде. Курение вейпа, употребление алкоголя на вечеринках и параллельное погружение в игровой мир создают ситуацию, когда на первичный дефицит саморегуляции накладывается вторичная социальная изоляция. В таких случаях можно прогнозировать тотальное снижение всех компонентов ЭИ, что формирует наихудший реабилитационный прогноз.

Проведенный анализ позволяет сформулировать теоретическую модель, различающую «ядерный» и «специфический» уровни дефицита ЭИ при аддиктивном поведении. Ядерный уровень — алекситимия как базовая неспособность к эмоциональной рефлексии — присутствует при всех формах аддикции. Специфический уровень определяется типом аддиктивного агента: при химической аддикции доминирует повреждение внутриличностного ЭИ (понимание и управление своими эмоциями), тогда как при нехимической — межличностного (понимание и управление эмоциями других в реальной коммуникации).

Данная модель имеет важное практическое следствие. Профилактические и коррекционные программы должны быть дифференцированы. Если подросток находится в группе рискам по употреблению ПАВ, мишенью интервенции должны стать навыки ментализации (осознания собственных состояний), расширение эмоционального словаря, обучение техникам саморегуляции. Если же доминирует интернет-зависимость, приоритет смещается в сторону тренингов живого общения, развития эмпатии, отработки навыков поведения в конфликтных ситуациях лицом к лицу. Универсальные программы, не учитывающие специфику аддиктивного агента, неизбежно будут малоэффективны.

В качестве перспективы дальнейшего исследования планируется эмпирическая проверка представленной теоретической модели в рамках выпускной квалификационной работы.

Литература

1. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные // Психологические исследования. 2009. № 2(4). С. 15–28.
2. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Профилактика наркомании и алкоголизма. М.: Академия, 2003. 176 с.
3. Ханзян Э.Дж. Уязвимость сферы саморегуляции у аддиктивных больных: возможные методы лечения // Психология и лечение зависимого поведения / Под ред. С. Даулинга. М.: Класс, 2000. С. 28–53.
4. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15, № 3. P. 197–215.

Фрустрация и тревожность в условиях «умного» обучения: психологические риски зависимости от ИИ-решений

Петров Г.П.
аспирант института иностранных языков
ФГАОУ ВО РУДН имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия
petrov-gp@rudn.ru

Каждый учащийся в процессе обучения связывался с феноменом фрустрации при столкновении с препятствием на пути к достижению учебной цели или к решению задачи, когда происходило сильное разочарование, апатия и упадок сил из-за несоответствия жизненных ожиданий и реальности.

В современной психологии под фрустрацией подразумевается «ситуация возникновения барьера, препятствия на пути достижения цели» (Кузнецова, Чудова, Салимовский, 2025, с. 645); «процесс, происходящий в организме под

действием определенного фрустратора» (Рахиммирзаев, Матмусаев, 2024, с. 92). Сами же фрустрированные состояния и эмоции выступают «следствием неудовлетворения значимых потребностей человека» в двух случаях: во время межличностного, внутреннего конфликта или «когда ситуация сильнее человека» (Находкин, Кузьмина, Давыдова, 2023, с. 222Ъ.

Проявляясь в процессе социализации, фрустрация не только вызывает сильное эмоциональное напряжение и сужает диапазон доступных поведенческих реакций, повышая вероятность стереотипных или повторяющихся действий, но и нарушает мотивационную организацию личности, создавая конфликт между потребностью индивида и необходимостью преодоления препятствия, делая невозможным его удовлетворение. Кроме того, это может ухудшить адаптивность, подорвав уверенность человека в личной безопасности, стабильности условий жизни и способности влиять на обстоятельства. В конечном счете, постоянные или кажущиеся непреодолимыми препятствия могут ограничить воспринимаемое индивидом жизненное пространство, ослабляя ожидания, надежды и планы на будущее (Рахиммирзаев, Матмусаев, 2024).

Как и фрустрация, тревожность является абсолютно естественной функцией организма, в которой заключается предупреждающий фактор о потенциальных угрозах, оценке и соответствующей реакции. Согласно Большому психологическому словарю «тревожность (англ. anxiety) — индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование и/или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов» (Авдеева Н.Н. и др., 2009, с. 500).

Студенты с повышенной тревожностью более ответственны, так как тревожность сопровождается интуицией и предчувствием, что позволяет им избегать возможные проблемы. Находясь постоянно в состоянии полной готовности такие учащиеся стараются учиться очень эффективно, что также стимулирует их творческую деятельность.

В.Н. Обносов (2023) характеризует состояние тревоги «как отражение дистрессовой реакции на личностном уровне. Тревога разрушительна, она отнимает, «съедает» человеческие силы», особенно в академических условиях.

В учебной среде академическая тревожность не всегда носит негативный характер. Ученые различают 2 вида академической тревожности: *фасилитирующую*, представляющую собой напряжение, связанное с выполнением задачи и мотивирующее студентов на преодоление трудностей, и *ингибиторную*, которая в конечном счете приводит к разочарованию, избеганию проблем и отстранению. Shang, Gao и Niu (2025) доказали, что не всякое давление со стороны учебного процесса вредно для студента. В результате их исследования выяснилось, что давление, возникающее в процессе выполнения

исследовательской работы, отрицательно коррелирует с ингибиторной тревожностью (r = –0,48), а с фасилитирующей тревожностью (r = 0,52) — положительно. Однако давление, связанное с препятствиями, продемонстрировало противоположную закономерность. Это говорит о том, что «именно тип стрессора определяет, станет ли тревожность адаптивной или дисфункциональной» (Shang, Gao, Niu, 2025).

Таким образом, академическая фрустрация и тревожность — это взаимосвязанные реакции на недостижимые цели и чрезмерные требования, которые действуют через механизмы, связанные со стрессом, самоэффективностью и межличностными отношениями, приводя к выгоранию и снижению успеваемости как студентов, так и выпускников.

ИИ-инструменты широко используются в академической среде: более 90% учащихся вузов используют ИИ при поиске информации, составлении конспектов, выполнении домашнего задания или написания научной работы. В ряде российских вузов официально разрешено использовать ИИ-инструменты при условии соблюдения академической прозрачности в различных целях: МГПУ (Москва) — для сбора данных и черновых текстов при условии глубокой переработки; УрФу (Екатеринбург) — для рутинных задач; Европейский университет (Санкт-Петербург) — для написания научной работы с обязательным указанием использованных моделей ИИ; в НИУ ВШЭ (Москва) научный руководитель может запросить историю чата студента с нейросетью. Ограничения по проценту генерации составляет от 20 до 40% сгенерированного текста. Обязательное условие — маркировка с указанием модели ИИ и цели применения, а также наличие промптов по требованию вуза.

В.Д. Емельяненко, И.В. Малашенко и К.А. Матаков (2025) считают, что интеллектуально и эмоционально зрелый человек с моральными и ценностными качествами не попадает в зависимость от искусственного интеллекта, а напротив, использует нейросеть для достижения духовного роста. Данное взаимодействие между пользователем и ИИ может расширять коммуникативные навыки и снижать коммуникативные барьеры. Это верно, но только в том случае, если в процессе работы с нейросетью не произошло смещения роли искусственного интеллекта от интеллектуального «скаффолдинга» к средству избегания мыслительной работы, регуляции тревоги и замещения собственной ответственности.

При регулярном использовании ИИ студент не может принять решения без обращения к генеративной модели, ему трудно составить план ВКР, выбрать релевантные источники, написать первый абзац. В этом случае студент не может обойтись без опоры на ИИ, причина которого кроется в повторяющимся паттерне: академический стресс, низкая уверенность в своих силах, высокие ожидания результата и прокрастинация, в результате чего ослабевает самостоятельное мышление, притупляются чувства компетентности, появляются

тревожно-депрессивные симптомы: недоверие, моральный дискомфорт, страх «чистого листа», бессилие, чувство потери контроля и т.д.

В исследовании Wenlong Wang и его коллег (2026) сообщается, что среди 1623 студентов китайских колледжей академический стресс был связан с эмоциональным выгоранием и тревогой, частично из-за зависимости от ИИ и снижения самоэффективности. Академический стресс показал сильную положительную корреляцию с академическим выгоранием (r = 0,59) и тревожностью (r = 0,56), а также более слабую положительную корреляцию с зависимостью от ИИ (r = 0,26). Академический стресс также отрицательно коррелировал с самоэффективностью (r = — 0,34), в то время как зависимость от ИИ положительно коррелировала с эмоциональным выгоранием (r = 0,34) и тревожностью (r = 0,32) и отрицательно — с самоэффективностью (r = –0,16). Таким образом, результаты исследования показывают, что студенты, находящиеся в состоянии стресса, все чаще перекладывают когнитивную работу на ИИ, что может подорвать опыт овладения навыками и снизить самоэффективность, повышая уязвимость к эмоциональному выгоранию и тревоге. Это создает парадокс: немедленное облегчение, обеспечиваемое готовым ответом, может одновременно лишить учащихся возможности самостоятельно принимать решения и тем самым усилить зависимость.

Основываясь на современных исследованиях за последние три года, взаимодействие между тревогой, фрустрацией и зависимостью от ИИ можно представить как гипотетический циклический процесс: академическое давление или прокрастинация могут привести к тревоге и избеганию, что побуждает студента искать быстрого облегчения с помощью ИИ; чрезмерная зависимость от ИИ затем снижает самостоятельную практику и чувство авторства, потенциально ослабляя самоэффективность и растущее разочарование (Lei, 2025). Однако эту модель следует интерпретировать с осторожностью, поскольку большинство доступных исследований носят перекрестный характер и демонстрируют статистические ассоциации, а не причинно-следственные связи. Тревога может способствовать зависимости от искусственного интеллекта, зависимость может усиливать тревогу, или на то и другое могут влиять более широкие факторы, такие как академический стресс, мотивация и неопределенность в отношении требований учреждения.

Можно выделить несколько потенциально необратимых последствий. Во-первых, чрезмерная зависимость от ИИ может ослабить автономию и самоэффективность, превратив инструмент из помощника в заменитель независимого принятия академических решений. Во-вторых, ИИ может снизить когнитивные усилия, необходимые для выполнения задач, и в то же время увеличить риск снижения критического, рефлексивного, инновационного и независимого мышления. Когнитивная усталость может частично объяснить эту взаимосвязь, в то время как информационная грамотность может смягчить ее

негативные последствия. В-третьих, проблематичное использование ИИ ассоциируется с тревожностью и депрессивными симптомами, хотя направление этой взаимосвязи остается неопределенным. И наконец, особенно при написании научных трудов студентами, частое делегирование формулировок и аргументации может ослабить голос автора и вызвать чувство эмоционального или интеллектуального отчуждения.

Психологические риски можно снизить, требуя от учащихся формулировать свои собственные идеи перед использованием искусственного интеллекта, оценивая объяснения и процессы пересмотра, обучая проверке источников и распознаванию ошибок, разъясняя приемлемые способы использования и укрепляя автономию и творческую уверенность в себе. Тем не менее, большинство существующих исследований носят перекрестный характер, поэтому причинно-следственная связь между зависимостью от искусственного интеллекта, тревожностью и академическим стрессом остается неопределенной.

Литература

1. Большой психологический словарь / [Авдеева Н.Н. и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — 4-е изд., расш. — Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. — 811 с.; 26 см.
2. Емельяненко, В.Д., Малашенко, И.В., Матаков, К.А. (2025). Влияние искусственного интеллекта на духовный мир человека. *Манускрипт, 18* (1), 357–363. doi: 10.30853/mns20250052
3. Кузнецова, Ю.М., Чудова, Н.В., Салимовский, В.А. (2025). Речевая системность в реакциях на фрустрацию. *Медиалингвистика, 12* (S), 644–648.
4. Находкин, В.В., Кузьмина, К.М., Давыдова, В.И. (2023). Влияние фрустрации на общее самочувствие студентов. *Проблемы современного педагогического образования,* (80–1), 222–225.
5. Обносов, В.Н. (2023). Тревожность как проявление стресса. *Наука и образование, 6* (1), 27.
6. Рахиммирзаев, С.Б., Матмусаев, Т.М. (2024). Проблема фрустрации в психологической теории и практике. *Форум молодых ученых, 1* (89), 91–96.
7. Семенкова, С.Н., Волкова У.А., Волков В.В. (2024). Парадоксальность проявления тревожности. *Мир науки. Педагогика и психология, 12* (1), 32.
8. Lei, Лю (2025) The Psychological Impact of Generative AI on L2 Graduate Students Research Writing: A Mixed-Methods Investigation. *Advances in Humanities Research*. https://doi.org/10.54254/2753-7080/2025.22907
9. Shang, H.-T., Gao, T., & Niu, L. (2025). Study on the mechanism of dual academic research pressure on anxiety among master's students under an involution context: evidence from a survey of 46 Chinese universities. *Frontiers in Psychology, 16*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1667922
10. Wang, W., Wu, Y., Fang, J., Yang, C., & Wen, L. (2026). When cognitive offloading becomes dependence: how AI dependence mediates the pathway from academic stress to burnout and anxiety. *BMC Psychology*. https://doi.org/10.1186/s40359-026-04911-w

Гендерные особенности агрессивности старшеклассников в условиях цифровой социализации

Политова Е.С.
магистрант факультета «Экстремальная психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

В культурно-историческом подходе развития личности рассматривается во взаимосвязи с социальной ситуацией развития — системой отношений ребенка с окружающей социальной действительностью (Выготский, 1983). В современных условиях существенной составляющей этой ситуации становится цифровая среда. Значительная часть общения, самопрезентации и взаимодействия подростков со сверстниками переносится в онлайн-пространство, которое уже не может рассматриваться изолированно от других сфер их жизни. Исследования цифровой социализации показывают, что развитие современных подростков происходит в условиях тесного переплетения онлайн — и офлайн-взаимодействия, а цифровая активность становится частью общего процесса социализации (Солдатова, Рассказова, 2023).

Одной из актуальных проблем подросткового возраста остается агрессивность, формы проявления которой могут различаться у юношей и девушек. Современное исследование А.В. Егоровой, А.А. Реана и О.Ю. Тихомандрицкой, проведенное на выборке 10 980 подростков 15–18 лет, показало более высокую выраженность физической агрессии у юношей, тогда как гнев и враждебность были более выражены у девушек (Егорова и др., 2024). Эти данные свидетельствуют о том, что половые различия целесообразно рассматривать не столько через общий уровень агрессивности, сколько через особенности выраженности отдельных ее компонентов.

Развитие цифровой коммуникации расширяет контексты, в которых может проявляться агрессивное поведение. При этом данные о половых различиях в цифровом взаимодействии также не позволяют говорить об однозначном преобладании агрессивного поведения у одной из групп. Систематический обзор исследований киберагрессии подростков показывает, что пол может выступать предиктором как совершения кибербуллинга, так и кибервиктимизации, однако полученные в разных исследованиях результаты неоднородны (Fulantelli ey al., 2022). Более позднее обобщение результатов 56 метаанализов показало несколько более высокий риск кибервиктимизации девушек по сравнению с юношами (Kasturiratna et al., 2025).

Таким образом, имеющиеся исследования указывают на необходимость дифференцированного анализа агрессивности подростков с учетом конкретных форм ее проявления м контекста взаимодействия. Особый интерес представляет сопоставление компонентов агрессивности с проявлениями киберагрессии и кибервиктимизации у юношей и девушек в условиях цифровой социализации.

Цель исследования — выявить особенности агрессивности и проявлений агрессивного поведения в цифровой среде у юношей и девушек старшего школьного возраста. Предполагалось, что различий между юношами и девушками будут обнаруживаться не столько в общем уровне агрессивности, сколько в выраженности отдельных ее компонентов и показателях взаимодействия в цифровой среде.

В исследовании приняли участие 53 старшеклассника, из них 27 девушек и 26 юношей. Для исследования агрессивности использовался опросник агрессивности Басса-Перри, позволяющий оценить физическую агрессию, гнев, враждебность и общий уровень агрессии. Для оценки особенностей взаимодействия подростков в цифровой среде применялся опросник киберагрессии и кибервиктимизации (Cyber-Aggression and Victimization Scale — COAS), включающий показатели киберагрессии, кибервиктимизации, осведомленности, обращения за помощью и общий показатель. Для сравнения показателей девушек и юношей применялся U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования показали отсутствие статистически значимых различий между девушками и юношами по общему уровню агрессии ($U=278$; $p=0,194$) и враждебности ($U=320$; $p=0,586$). Вместе с тем были выявлены различия по отдельным компонентам агрессивности. У юношей показатель физической агрессии оказался выше, чем у девушек (23,9 и 19,8 соответственно, $U=234$; $p=0,036$). У девушек, напротив, был выше показатель гнева (22,9 против 17,2 у юношей; $U=167$; $p < 0,001$).

Следовательно, при отсутствии статистически значимых различий в общем уровне агрессии обнаруживаются различия в выраженности отдельных ее компонентов.

Полученные результаты согласуются с данными А.В. Егоровой, А.А. Реана и О.А. Тихмандрицкой (2024), согласно которым в старшем подростковом возрасте физическая агрессия более выражена у юношей, а гнев — у девушек. Особенно важно, что в нашем исследовании при наличии различий по отдельным компонентам статистически значимых различий по общему уровню агрессии обнаружено не было. Это позволяет говорить не о большей агрессивности одной из групп в целом, а о различиях в структуре ее проявлений.

Сопоставление показателей взаимодействия в цифровой среде выявило иную конфигурацию различий. У девушек показатель киберагрессии был выше, чем у юношей (2,4 и 1,2 соответственно; $U=235$; $p=0,030$). Более высокие показатели у девушек выявлены также по кибервиктимизации (8,9 против 5,5; $U=208$; $p=0,010$) и общему показателю COAS (16,4 против 10,9; $U=187$; $p=0,003$). При этом статистически значимых различий по осведомленности ($U=324$; $p=0,628$) и обращению за помощью ($U=287$; $p=0,108$) обнаружено не было.

Более высокий показатель кибервиктимизации у девушек согласуется с результатами современных обобщающих исследований, указывающих

на несколько большую вероятность столкновения девушек с кибервиктимизацией (Kasturirtna et al., 2025). Вместе с тем обнаруженный в нашей выборке более высокий уровень киберагрессии у девушек требует осторожной интерпретации. Современные обзоры подчеркивают неоднородность результатов относительно роли пола в киберагрессивном поведении (Fulantelli et al., 2022). Полученные данные могут указывать на то, что особенности агрессивного поведения в цифровой среде не являются простым продолжением различий, выявляемых в непосредственном взаимодействии.

Отдельного внимания заслуживает сочетание у девушек более высоких показателей киберагрессии и кибервиктимизации. Полученные данные не позволяют устанавливать причинную связь между этими феноменами, однако показывают, что позиции агрессора и жертвы в цифровом взаимодействии не обязательно являются взаимоисключающими. Современные исследования также указывают на тесную взаимосвязь различных форм вовлеченности подростков и киберагрессивное взаимодействие и необходимость учитывать как индивидуальные, так и контекстуальные факторы.

Таким образом, результаты исследования показывают, что различия между юношами и девушками проявляются прежде всего на уровне отдельных компонентов агрессивности и конкретных контекстов поведения, а не общего уровня агрессии. У юношей более выражена физическая агрессия, у девушек — гнев. Одновременно девушки демонстрируют более высокие показатели киберагрессии и кибервиктимизации. Это подтверждает необходимость отказа от упрощенного противопоставления юношей и девушек по общему уровню агрессивности и перехода к анализу ее конкретных форм и условия проявления.

В контексте культурно-исторического подхода цифровая среда может рассматриваться как значимая составляющая современной социальной ситуации развития подростка. Цифровая социализация расширяет пространство отношений со сверстниками и создает дополнительные условия для реализации различных форм поведения. Поэтому изучение агрессивности современных старшеклассников предполагает учет не только индивидуально-психологических особенностей, но и контекста, в котором происходит социальное взаимодействие. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ профилактики агрессивного поведения и киберагрессии, ориентированных на особенности современных подростков.

Литература

1. Выготский, Л.С. (1983). Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика.
2. Егорова, А.В., Реан, А.А., Тихомандрицкая, О.А. (2024). Половозрастные особенности проявления различных типов агрессии в старшем подростковом возрасте. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология, 14*(2), 205–222. https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.201

3. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И. (2023). Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран. *Социальная психология и общество, 14*(3), 11–30. https://doi.org/10.17759/sps.2023140302
4. Fulantelli, G., Taibi, D., Scifo, L., Schwarze, V., Eimler, S.C. (2022). Cyberbullying and cyberhate as two interlinked instances of cyber-aggression in adolescence: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 13*, 909299. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.909299
5. Kasturiratna, K.T.A.S., Hartanto, A., Chen, C.H.Y., Tong, E.M.W., Majeed, N.M. (2025). Umbrella review of meta-analyses on the risk factors, protective factors, consequences and interventions of cyberbullying victimization. *Nature Human Behaviour, 9*, 101–132. https://doi.org/10.1038/s41562–024–02011–6

Трансформация социальной ситуации развития пожилых людей в цифровую эпоху: отказ от художественного чтения как фактор риска когнитивного снижения

Ращупкина Ю.В.
доцент факультета клинической психологии
ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России, Ростов-на-Дону, Россия
yulk-r@mail.ru

Современный человек живет в эпоху цифровой реальности, которая трансформирует современное общество под нужды массового потребления. За последние три десятилетия произошли глобальные изменения не только практически во всех сферах жизнедеятельности человека, но и в самом человеке. Бесспорно, цифровизация оптимизировала и ускорила развитие многих процессов в разных сферах жизни, но вместе с тем упростила когнитивное развитие человека. Таким образом, цифровая среда изменила не только социальные практики, но и механизмы формирования высших психических функций (ВПФ), где цифровые технологии выступили новым «культурным орудием» (Л.С. Выготский). Следствием данной трансформации когнитивной сферы послужило появление феномена «клиповое мышление», а также ряда других проявлений: ухудшение эпизодической памяти, снижение глубины обработки информации, обеднение словарного запаса и др. С растущей цифровизацией мозг адаптировался к новому формату потребления информации, что мы можем наблюдать как у подрастающего поколения, так и у людей пожилого возраста (В.А. Емелин, М.А. Холодная).

В 1960-е годы советское общество считалось одним из самых читающих в мире. В ходе проведенного международного исследования 1966 г. было

установлено, что жители СССР тратили на чтение книг, газет и журналов около 11 часов в неделю — почти вдвое больше, чем жители других стран (англичане, американцы, французы). Для советского человека книга была источником информации и выполняла познавательную, воспитательную и даже мировоззренческую функцию, а в советской системе образования существовала установка на чтение как массовый процесс. Несмотря на то, что была идеологическая цензура и дефицит источников информации, преимущественно читали художественную литературу, что позволяло включить глубинную, аналитическую обработку информации, а впоследствии сформировать высокий когнитивный резерв. Современное исследование, проведенное ВЦИОМ в ноябре 2025 г. показало, что всего лишь 66% россиян любят читать или слушать книги (за 3 месяца в среднем прочитывают 5 книг), что подтверждает снижение роста интереса к чтению книг в современном обществе (https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/kniga-v-ehpokhu-cifry).

Примечательно, что поколение людей в возрасте 60 лет и старше, имеющие богатый читательский опыт прошлого, все чаще отказываются от чтения художественной литературы в пользу «пролистывания» новостных лент в телефоне или просмотра телевизионных передач, аргументируя это привычкой либо отсутствием потребности и желания читать. Данная тенденция приводит к тому, что под давлением цифровой среды пожилые люди поверхностно потребляют информацию, теряя способность к глубокому анализу и критическому мышлению (Wilmer H.H., Sherman L.E., Chein J.M.). Такая перестройка ВПФ идет по пути упрощения, т.к. мозг не тренирует ослабленные с возрастом отделы, отвечающие за память, мышление, речь, воображение, контроль и планирование (Б.М. Величковский). Таким образом, доступность разнообразной информации через цифровые каналы может привести к риску когнитивного снижения среди людей пожилого возраста.

В настоящем исследовании мы решили изучить когнитивные функции пожилых людей — мужчин и женщин. Объектом настоящего исследования выступили 100 субъектов в возрасте 60–75 лет (50 мужчин и 50 женщин), проходящих плановую диспансеризацию. Все респонденты имели среднее профессиональное либо высшее образование, находились на пенсии, не имели подтвержденных нейродегенеративных заболеваний. В качестве методов и методик исследования использовались авторская анкета для исследования ВПФ у пожилых людей, Монреальская шкала оценки когнитивных функций (МоСА-тест); методы непараметрической статистики (критерии Спирмена, Манна-Уитни ($p<0,05$)). В анкете респондентам предлагалось в виде самодиагностики оценить субъективное восприятие своих когнитивных функций: памяти, внимания, мышления, речи, чтения, ориентации и т.д. Мы предположили, что у пожилых людей, которые в настоящее время регулярно читают художественную литературу, показатели когнитивных функций по шкале МоСА

выше, а субъективная выраженность когнитивных нарушений по авторской анкете ниже, чем у тех, кто предпочитает новостной и развлекательный контент в телефоне и/или телевизоре.

Разделение на группы осуществлялось на основе данных анкетирования, где учитывался характер актуальной читательской деятельности пожилых людей. Так, выборка была разделена на 2 группы — «читающая» (преимущественно художественную литературу ежедневно или несколько раз в неделю) и «нечитающая» (предпочтение новостного/развлекательного формата). Исследуемая выборка была проверена на нормальность распределения (критерий Смирнова-Колмогорова); в обеих группах распределения по всем показателям отличались от нормального, в связи с чем для дальнейшего анализа были использованы непараметрические критерии U-Манна-Уитни и корреляционный анализ Спирмена.

Корреляционный анализ данных дал значимые различия ($p \leq 0,05$) по ряду показателей когнитивных функций. Так, в сравнении с нечитающими пожилыми людьми читающие люди реже сообщают о замедлении понимания прочитанного, что указывает на высокую эффективность обработки текста ($rs = -0,54$). У регулярно читающих художественную литературу выше развита способность к анализу сложных синтаксических конструкций ($rs = -0,84$), чем у пожилых людей, предпочитающих новостные ленты и телевизионные передачи. Чтение художественной литературы обогащает пассивный и активный словарный запас ($rs = -0,75$), а также тренирует устойчивость и концентрацию внимания ($rs = -0,45$). Удержание сюжетной линии в книге ($rs = -0,30$), способность удерживать тему в разговоре тренируют память ($rs = -0,43$), что напрямую связано с рабочей памятью.

Таким образом, результаты корреляционного анализа подтверждают, что в группе «читающих» пожилые люди меньше предъявляют субъективных жалоб по снижению высших психических функций по сравнению с группой «нечитающих». Соответственно, чем чаще и больше человек читает художественной литературы, тем меньше ощущает снижение когнитивных функций.

Сравнительный анализ когнитивных функций в группах читающих и нечитающих пожилых людей по критерию Манна-Уитни выявил статистически значимые различия на уровне значимости $p \leq 0,05$ (таблица 1). В группе читающих пожилые люди лучше справляются с заданиями на обратный счет и удержание цифр, их рисунки куба и часов более точные и структурно правильные, задания на речевую беглость и абстракцию выполняют быстрее и с меньшим числом ошибок, лучше справляются с заданием на удержание внимания и концентрацию, полнее воспроизводят список слов после временной задержки. Наиболее выраженные различия зафиксированы по субтестам «зрительно-пространственные функции» и «отсроченное воспроизведение».

Таблица 1

Значимые различия показателей когнитивных функций у пожилых людей с разным характером читательской деятельности (по критерию Манна-Уитни, p≤0,05)

Показатели по методике МоСА	Читающие (n=50, медиана)	Нечитающие (n=50, медиана)	U	p
Удержание сюжета (рабочая память)	7,82	6,41	412,0	0,017
Построение образов (зрительно-пространственные функции)	6,92	4,38	315,5	0,006
Понимание конструкций (исполнительные функции)	6,67	4,91	378,0	0,008
Длительная концентрация (внимание)	8,26	6,73	440,5	0,031
Отсроченное воспроизведение (память)	8,44	6,58	340,0	0,009
Речевые функции	8,11	6,84	460,0	0,045

Результаты исследования подтверждают гипотезу о связи между характером читательской деятельности и уровнем когнитивных функций у пожилых людей. При чтении художественной литературы активно задействуются когнитивные сферы, активизирующиеся при углублённой работе с художественным текстом. Именно поэтому характер читательской деятельности пожилых людей ассоциируют с уровнем когнитивных функций. В настоящем исследовании было выявлено, что пожилые люди, сохраняющие практику регулярного чтения художественной литературы, демонстрируют более высокие объективные показатели когнитивных функций и субъективно реже предъявляют жалобы на память, внимание и трудности понимания текста по сравнению с пожилыми людьми, ориентированными на новостной или развлекательный контент. Разработанная анкета самодиагностики показала согласованность с объективными данными, что позволяет рекомендовать её для скрининга на этапе диспансеризации.

В заключении можно сделать вывод, что регулярное чтение художественной литературы может рассматриваться как фактор, сопутствующий сохранности ВПФ у пожилых людей. Также в качестве рекомендаций может быть предложено чтение книг как естественный когнитивный тренинг, поддерживающий резерв ВПФ в пожилом возрасте.

Литература

1. Величковский, Б.М. (2012). *Современная когнитивная психология*. М: МГУ.
2. Выготский, Л.С. (2025). *История развития высших психических функций*. М.: Юрайт.

3. Выготский, Л.С. (2024). *Мышление и речь*. М.: АСТ.
4. Емелин, В.А. (2018). *Трансформация высших психических функций в условиях развития цифровых технологий.* // сборник Цифровое общество в культурно-исторической парадигме. М.: РГГУ, 2018. С. 207–210.
5. Лурия, А.Р., Цветкова, Л.С. (2010). *Нейропсихологический анализ решения задач.* М.: МПСИ.
6. Холодная, М.А. (2006). *Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта.* СПб.: Питер.
7. Холодная, М.А. (2002). *Психология интеллекта: Парадоксы исследования*. СПб: Питер.
8. Wilmer, H.H., Sherman, L.E., Chein, J.M. (2017). *Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning*. Frontiers in Psychology, 8, 605. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00605

Эмоциональное выгорание государственных служащих

Рыжих Е.С.
старший преподаватель кафедры
клинической и консультативной психологии
ФГБОУ «Алтайский государственный университет»
Барнаул, Россия
ms.pes84@mail.ru

Проблема эмоционального выгорания на протяжении нескольких десятилетий занимает значительное место в психологической науке. Начиная с 1970-х годов исследователи предпринимают попытки описать данный феномен, установить причины его возникновения, а также оценить степень его воздействия на профессиональную эффективность работников. В.Е. Орел предлагает периодизацию, согласно которой изучение указанной проблемы прошло два последовательных этапа: дескриптивный и экспериментальный (Орел, 2005). В рамках начального этапа исследований у представителей профессий, ориентированных на оказание помощи, были зафиксированы симптоматические проявления истощения, утраты мотивационной составляющей и снижения эффективности профессиональной деятельности, а также идентифицированы закономерные стадии формирования эмоционального выгорания. Период экспериментального изучения данного явления породил острые научные дискуссии относительно природы и причинно-следственной обусловленности указанного синдрома, что в конечном счете обусловило понятийную несогласованность в научном сообществе и отсутствие консолидированной теоретической концепции.

Основоположником исследования эмоционального выгорания считается Г.Дж. Фрейденбергер, трактующий данное явление как глубокое эмоциональное и физическое истощение организма, сопряженное с ощущением собственной несостоятельности. К. Маслач и С. Джексон заняли принципиально иную методологическую позицию и рассматривали данный феномен сквозь призму социально-психологических факторов. Согласно их концепции, выгорание представляет собой последовательное разворачивание взаимосвязанных деструктивных процессов, выражающихся в прогрессирующей редукции личностных ресурсов. При это происходит формирование устойчивых негативных установок по отношению к собственной профессиональной деятельности, а также восприятия аарактера решаемых профессиональных задач. (Maslach, Jackson, 1986).

А. Пинес в рамках своей однофакторной модели рассматривает выгорание как результат длительного воздействия стресса, что влечет за собой снижение мотивации и проблемы в эмоциональной сфере личности (Pines, 1988). С. Чернис в своих работах пишет, что профессиональное выгорание приводит к негативным изменениям в повседневной деятельности специалиста. При этом основным фактором развития данного состояния выступает прибегание к неэффективным копинг-стратегиям, в то время как адаптивные копинги способствуют выходу из сложных ситуаций (Cherniss, 1992). В своей интегративной концепции Б. Перлмен и Е. Хартмен указывают, что выгорание стоит рассматривать через три категории: личностно-индивидуальное, ролевофункциональное и структурно-организационное. При этом само выгорание рассматривается авторами как хроническая реакция психики на стресс и проявляется через эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных обязанностей (Perlman, Hartman, 1982).

В России выгорание рассматривается в рамках теории профессиональной трансформации личности и способов реагирования в ситуациях стресса. Само понятие «профессиональная деформация» было введено еще в 1921 году П.А. Сорокиным. Однако системное изучение данного феномена активно началось лишь в конце 1990-х годов. А единая концепция о профессиональном выгорании в отечественной психологической науке так и не сформирована.

В.В. Бойко трактует выгорание как защитный психологический механизм, помогающий человеку справляться с негативными эмоциональными реакциями на сложности в профессиональной среде. Автором была предложена трехфазная модель выгорания: напряжение-резистенция-истощение, через которую отражались закономерности развития данного феномена (Бойко, 1999). Можно сказать, что ключевым отличием концепции В.В. Бойко от К. Маслач состоит в том, что российский ученый рассматривает выгорание в большей степени через призму защитных механизмов. В то время как зарубежные исследователи основываются больше на социально-психологических характеристиках

личности. Опираясь на системный подход, В.Е. Орел утверждал, что негативные изменения в психике при выгорании затрагивают в первую очередь именно эмоционально-волевую и мотивационную сферы личности (Орел, 2005). Также среди отечественных ученых активно изучалась роль взаимодействия профессиональной среды и личностных особенностей человека при формировании синдрома выгорания (Рогинская, 2007). В ряде работ отмечается недостаточная изученность взаимосвязи индивидуальных свойств личности и профессиональной среды (Тихонова, 2011). Помимо этого, выгорание трактуется и как финальная стадия стресса, преодолению которого способствует применение эффективных копинг-стратегий (Водопьянова, Старченко, 2005).

Теоретический анализ, проведенный нами, свидетельствует об отсутствии в науке единой концепции выгорания и его структурных элементов. Если в западной науке разрабатывались одно- и многофакторные модели выгорания, то отечественная научная школа рассматривает данный феномен через призму структурных и системных методов. Однако практически во всех парадигмах выгорание понимается как процесс деформации личностных свойств, который охватывает эмоционально-волевую и мотивационную сферу личности. Также большинство авторов утверждают о высоком уровне взаимосвязи выгорания и применения неэффективных копингов в стрессовых ситуациях.

Особого внимания заслуживает рассмотрение выгорания работников государственной службы в их профессиональной деятельности. Работа данной категории неразрывно связана с решением весьма глобальных задач (порой общенационального масштаба). Из-за этого у них часто отмечается высокий уровень индивидуальной ответственности, а также обязанности неукоснительно соблюдать огромное количество установленных норм и регламентов. Ю.И. Виданова в своем исследовании выявила взаимосвязь между профессиональным выгоранием и возрастов специалистов с одной стороны и стажем их профессиональной деятельности с другой. Также в рамках ее исследования была установлена важная роль неадаптивных копингов при развитии выгорания в постоянных стрессовых ситуациях (Виданова, 2007). Н.А. Литвинова указывает, что в наибольшей степени выгоранию подвержены именно молодые начинающие сотрудники в возрасте от 25 до 30 лет. Что, по мнению автора, является следствием разрывом между профессиональными ожиданиями в начале карьеры и действительностью (Литвинова, 2010).

А.Г. Барабышев изучал влияние «технологического стресса» на личность работников. Согласно его мнению, данный вид стресса возникает из-за массивного информационного потока и отсутствия четких границ рабочего времени (даже внерабочее время служащие находятся на связи в рабочих чатах), что приводит к эффекту непрерывной доступности сотрудника для работы (Барабащев, 2013). Все это может способствовать более ускоренному развитию выгорания. Также в терминологический аппарат вводится понятие «служебный

скептицизм», рассматривающийся как начальная стадия эмоционального выгорания, при которой у специалиста формируются устойчивый внутренние психологические барьеры, что приводит к продуктивному взаимодействию с запросами и потребностями граждан.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволил выявить целый ряд недостаточно разработанных научных направлений в сфере исследования выгорания и выгорания государственных служащих, в частности. До сих пор остается открытым вопрос о роли этнокультурных различий, различий социально-экономического и семейного статуса при развитии синдрома выгорания. Установлено, что среди долгосрочных последствий выгорания выделяется профессиональная маргинализация, что приводит к оттоку квалифицированных специалистов из сферы государственной службы. Очень важным методологическим ограничением является тенденция у исследователей рассматривать категорию государственных служащих как единую совокупность. При этом целый рад эмпирических исследований свидетельствует о наличии различий в особенностях выгорания у сотрудников с разными должностными категориями и разным функционалом выполняемых обязанностей.

Также недостаточно разработанной является проблема развития адаптивных копингов и роль в профилактике выгорания. По нашему мнению, профессиональное выгорание государственных служащих выступает как важных полидетерминированный феномен, не укладывающийся в рамки какой-то одной научной теоретической концепции. В связи с этим можно выделит целый ряд приоритетных направлений развития изучения данной темы. Во-первых, более четкое разграничение понятий «выгорание», «профессиональная деструкция» и «служебный скептицизм». Во-вторых, разработка диагностических методик с повышенной чувствительному к институциональным особенностям госслужбы. В-третьих, проведение лонгитюдных исследований воздействия цифровизации и технологий искусственного интеллекта на выгорание сотрудников. И в-четвертых, разработка программ профилактики, ориентированных на формирование эмоционального интеллекта и адаптивных стратегий совладания.

Литература

1. Барабашев, А.Г. (2013). *Эволюция государственной службы России: итоги десятилетия (2000–2010).* М.: Изд. дом Высшей школы экономики.
2. Бойко, В.В. (1999). *Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении.* СПб.: Питер.
3. Виданова, Ю.И. (2007). Психическое выгорание в процессе профессионализации административных работников. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6: Философия. Культурология. Политология. Право. Международные отношения*, (4), 364–370.

4. Водопьянова, Н.Е., Старченко, Е.С. (2005). *Синдром выгорания: диагностика и профилактика*. СПб.: Питер.
5. Литвинова, Н.А. (2010). Временной фактор в организации деятельности государственных гражданских служащих. *Вестник Университета Российской академии образования*, (2), 107–111.
6. Орел, В.Е. (2005). *Синдром психического выгорания личности*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН».
7. Рогинская, Т.И. (2007). Синдром выгорания в социальных профессиях. *Психологический журнал*, 28(3), 40–44.
8. Тихонова, Ю.Г. (2011). *Специфика эмоционального выгорания в управленческой деятельности: Дис. ... канд. психол. наук*. Ярославль.
9. Cherniss, C. (1992). Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*, 13(1), 1–11.
10. Maslach, C., Jackson, S. (1986). *MBI: Maslach Burnout Inventory; manual research edition*. California.
11. Pines, A., Aronson, E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. New York.
12. Perlman, B., Hartman, E. (1982). Burnout: summary and future research. *Human Relations*, 35, 12–19.

Нетипичные траектории возрастного развития при двойной инвалидности: субъектность, воля и деятельность

Сабирова М.Т.
студентка 3 курса, начинающий исследователь
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Россия
malikusha3006@gmail.com

Современные специальная психология и педагогика накопили значительный объём знаний о нарушениях зрения и опорно-двигательного аппарата. Однако исследования субъектов с двойной инвалидностью крайне малочисленны. У людей с сочетанными сенсорными и моторными нарушениями формируются уникальные компенсаторные механизмы, не описываемые в рамках классических подходов. Цель работы — показать, как субъектная позиция и фрагментарная автономия становятся основой становления личности при двойной инвалидности. Объект — человек с двойной инвалидностью и его субъектная активность. Предмет — формирование субъектности, воли и планирования в условиях сенсорных и моторных ограничений. Методология основана на тройной рефлексии: непосредственное переживание, фиксация в дневниках и диктофонных записях, смысловая интерпретация с использованием искусственного интеллекта как уточняющего собеседника.

В дореволюционной тифлопсихологии, как отмечает А.Г. Литвак [1], доминировал взгляд о слабой воле или её отсутствии у слепых, об их апатичности и трудностях побуждения к деятельности. Однако если бы безволие было устойчивой чертой, незрячие не осваивали бы школьные программы, музыкальные инструменты, массаж. Ходьба и чтение по Брайлю требуют волевого усилия и планирования. Е.М. Мастюкова [2] отмечает, что при ДЦП развитие воли затруднено в юношеском возрасте из-за тревожности, нерешительности, страха ошибки и излишней опеки. Однако личность определяется не диагнозом, а темпераментом, характером и жизненным опытом, и воля может быть сформирована при целенаправленной работе. Как подчёркивает А.Г. Асмолов [7], структура личности не сводится к отдельным дефицитарным чертам, а представляет собой сложную динамическую систему, где даже при наличии ограничений сохраняется потенциал к развитию субъектной позиции. Существующие подходы описывают двойную инвалидность преимущественно через дефицит, тогда как автобиографический опыт демонстрирует иную логику, где компенсация становится ведущим механизмом становления личности.

В основе работы лежит понимание субъектности как способности человека действовать осознанно, брать ответственность за свои шаги и сохранять идентичность даже в условиях объективной зависимости. При двойной инвалидности субъектность не дана изначально, а формируется через микрошаги в доступных сферах. Воля и планирование, которые в норме развиваются в школьном возрасте, у субъектов с двойной инвалидностью возникают значительно раньше, поскольку каждое действие требует осознанного усилия. Ключевым механизмом этого становления выступает фрагментарная автономия. Современные исследования субъектности при нарушениях развития, в частности работы В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [8], показывают, что именно в условиях сочетанных нарушений формируются особые компенсаторные механизмы саморегуляции, которые не просто восполняют дефициты, а качественно перестраивают всю структуру личности, активируя ранее не задействованные ресурсы.

Фрагментарная автономия — это самостоятельность через микрошаги в доступных сферах. Она делится на бытовую и социальную. Бытовая проявляется в самостоятельных действиях в повседневной жизни, даже сопряжённых с риском или запретами: зарядка гаджета, мытьё посуды. Социальная направлена на участие в общественно значимых событиях — конкурсах, конференциях — при условии дистанционного формата. Каждый микрошаг становится актом волевого усилия и источником внутреннего подкрепления. Выделяются осознанная автономия, основанная на планировании и рефлексии, и импульсивная, возникающая на эмоциональном подъёме и приводящая к ошибкам. Баланс между ними — условие перерастания фрагментарной автономии в устойчивую субъектную позицию. Как отмечает В.И. Моросанова [6], развитие саморегуляции в условиях ограниченных возможностей требует

не только внешней поддержки, но и осознанного формирования внутреннего контроля, что соответствует механизму фрагментарной автономии.

Фрагментарная автономия формируется постепенно, начиная с раннего детства. В младенчестве комплекс оживления при слепоте и ДЦП задерживается и развивается на слуховой и тактильной основе. В раннем детстве предметно-орудийная деятельность и речь протекают медленнее, но закладываются основы воли и планирования. В дошкольном возрасте, как показал Д.Б. Эльконин [4], сюжетно-ролевая игра формирует дисциплину и ответственность; воображение развито не хуже, чем у нормотипичных сверстников. В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится каналом социализации. В подростковом возрасте она приобретает компенсаторную функцию, структурируя время и поддерживая идентичность. Возникает феномен ботанизма-флегматизма — компенсаторное погружение в учёбу как стратегия психологической защиты. В юношеском возрасте фрагментарная автономия становится основным механизмом самореализации. Асимметрия компетенций — сочетание внешней бытовой беспомощности с высоким интеллектуальным потенциалом — дополняет её, обеспечивая рефлексию и осмысление действий.

В рамках теории деятельности А.Н. Леонтьева [5] деятельность рассматривается как ведущая форма активности. При двойной инвалидности она приобретает протективное значение: структурирует время, поддерживает идентичность, предотвращает переход к манипулятивным формам поведения. Организованная деятельность позволяет не использовать ограничения как средство контроля над окружением. В качестве иллюстрации описывается метод подготовки к экзаменам: прослушивание лекций, фиксация понятого в заметках и редакционная проверка с помощью искусственного интеллекта как уточняющего собеседника. Эффективность метода связана с особенностями внимания при слепоте: оно более устойчиво, поскольку незрячий вынужден удерживать фокус на слуховых и тактильных сигналах. А.Г. Литвак [1] отмечает, что память незрячих развита лучше благодаря компенсации недостатка зрительной информации. В представленном опыте субъекты с двойной инвалидностью обладают развитым воображением и мышлением, осмысленно перерабатывая информацию. Память при ДЦП характеризуется неравномерностью, но компенсаторные стратегии позволяют опираться на слуховое восприятие и осмысленную переработку. Л.И. Солнцева [3] подчёркивает, что основной проблемой тифлопсихологии является выявление потенциальных возможностей развивающегося человека, способного найти пути преодоления отклонений в формировании психических процессов.

Разрабатываемый подход описывает нетипичные траектории развития при двойной инвалидности и вводит авторские понятия: фрагментарная автономия, асимметрия компетенций, компенсаторная ведущая деятельность, ранние воля и планирование. Возрастные этапы сдвигаются, но формируются

компенсаторные механизмы, позволяющие достичь интеллектуальной продуктивности. Разрабатываемый подход адресован педагогам и родителям, воспитывающим детей с двойной инвалидностью, и может служить основой для практических рекомендаций. Дальнейшим шагом станут эмпирические исследования, направленные на проверку описанных механизмов в выборке субъектов с сочетанными нарушениями.

Литература

1. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак. — СПб.: КАРО, 2006. — 336 с. URL: https://sh-int-novotroickaya-r56.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/243/3196/litvak.pdf
2. Мастюкова Е.М. Ребёнок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. — М.: Просвещение, 1992. — 95 с. URL: https://pedlib.ru/Books/5/0144/
3. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. — М.: Полиграф сервис, 2000. — 250 с. URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2020/03/19/solntseva._tiflopsihologiya_detstva.doc
4. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. — 2-е изд. — М.: Владос, 1999. — 360 с. URL: https://archive.org/details/252334–1999
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Смысл: Академия, 2005. — 352 с. URL: https://vshp.pro/wp-content/uploads/2020/04/Leontev-A.N.-Deyatelnost.-Soznanie.-Lichnost.pdf
6. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2010. — № 1. — С. 36–45. URL: https://msupsyj.ru/articles/article/4222/
7. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. — М.: Смысл, 2022. — 416 с. URL: http://www.pravobooks.ru/pravolibrarypdf/pdf/asmolov-psihologiya-lichnosti.pdf
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с. URL: https://prepod.nspu.ru/file.php/153/Slobodchikov_Isaev_-_Osnovy_psikhologicheskoi_antropologii._Vvedenie_v_psikhologiju_subektivnosti._U.pdf

Психологические ресурсы социальной адаптации женщин в условиях трансформации семейных отношений

Саидвалиева Ш.Р.
Исследователь научно-исследовательского института
«Семья и гендер» г. Ташкент, Узбекистан
Saidvaliyevashodiya7@gmail.com

Трансформация семейных отношений является одним из значимых жизненных событий, способных существенно изменить привычную систему социальных связей, ролевых позиций и представлений личности о собственном жизненном пути. Особое место среди подобных изменений занимает бракоразводный процесс, который предполагает не только юридическое прекращение брака, но и психологическую перестройку сложившейся системы отношений. В постразводный период женщина сталкивается с необходимостью адаптации к новым социальным ролям, изменению характера взаимодействия с детьми, родственниками и ближайшим социальным окружением, а также с необходимостью самостоятельного решения жизненных задач.

В этой связи особую актуальность приобретает изучение не только негативных психологических последствий трансформации семейных отношений, но и ресурсов, обеспечивающих успешную социальную адаптацию женщины. Традиционное рассмотрение развода преимущественно как кризисного и психотравмирующего события не в полной мере отражает сложность последующих процессов личностного развития. Изменение семейной ситуации одновременно может выступать источником эмоционального напряжения и пространством мобилизации новых психологических возможностей личности.

С позиций культурно-исторического подхода психологическое развитие человека происходит в системе социальных отношений. Изменение жизненной ситуации связано не только с внешними обстоятельствами, но и с преобразованием позиции личности в системе значимых взаимодействий. После развода женщина оказывается в условиях необходимости переосмысления собственной социальной роли, восстановления субъектности и формирования новых способов взаимодействия с окружающей средой. В этом процессе особое значение приобретают внутренние и внешние психологические ресурсы, обеспечивающие возможность конструктивного преодоления жизненных изменений.

Одним из наиболее значимых ресурсов социальной адаптации выступает резильентность, понимаемая как способность сохранять психологическую устойчивость и восстанавливать внутреннее равновесие в условиях трудных жизненных обстоятельств. Резильентность позволяет личности не только противостоять негативному воздействию стрессовых факторов, но и использовать

опыт преодоления кризиса для формирования новых адаптационных возможностей. В условиях трансформации семейных отношений данный ресурс способствует снижению эмоциональной дезорганизации и формированию более активной позиции по отношению к жизненным изменениям.

Не менее важное значение имеет самооценка. Изменение семейного статуса может сопровождаться снижением уверенности в себе, чувством неопределенности и переоценкой собственных возможностей. Позитивная и адекватная самооценка в таких условиях становится психологической основой сохранения субъектной позиции. Женщина, обладающая более устойчивым представлением о собственных возможностях, в большей степени способна самостоятельно принимать решения, планировать дальнейшую жизненную перспективу и конструктивно выстраивать новые социальные отношения.

Существенную роль в процессе адаптации играют копинг-стратегии. Результаты исследования показывают значимость конструктивных способов преодоления трудной жизненной ситуации, связанных с принятием ответственности, поиском решений и обращением за необходимой поддержкой. В отличие от избегания и дистанцирования, активные стратегии совладания позволяют женщине сохранять контроль над жизненной ситуацией и постепенно формировать новые механизмы социальной адаптации. В диссертационном исследовании конструктивное копинг-поведение рассматривается как один из ключевых психологических механизмов успешного преодоления последствий бракоразводного процесса.

Вместе с внутренними ресурсами важным фактором адаптации является социальная поддержка. Семья, друзья и значимые другие могут выполнять функцию эмоционального принятия, информационной помощи и практического содействия. Однако значение социальной поддержки определяется не только ее объективным наличием, но и способностью самой личности воспринимать и использовать доступные ресурсы социального окружения. Следовательно, успешная адаптация представляет собой результат взаимодействия внутренних возможностей личности и условий социальной среды.

Проведенное исследование позволило установить взаимосвязи между уровнем социально-психологической подготовки женщин к адаптации после бракоразводного процесса и показателями социально-психологической адаптации, самооценки, резильентности, конструктивных копинг-стратегий и воспринимаемой социальной поддержки. Полученные результаты свидетельствуют о комплексном характере адаптационного процесса, в котором внутренние психологические ресурсы взаимодействуют с внешними социальными условиями. Кроме того, выявлена зависимость уровня подготовки к адаптации от ряда социально-демографических факторов, включая трудовую занятость, количество детей, повторный брак, срок после развода и инициирование бракоразводного процесса.

На основе результатов исследования была разработана концептуальная модель, отражающая взаимосвязь внутренних психологических ресурсов, адаптационного потенциала, позитивной самооценки, конструктивных копинг-стратегий и социально-демографических факторов. Практическим результатом исследования стала программа социально-психологической подготовки женщин к адаптации после бракоразводного процесса, ориентированная на развитие внутренних ресурсов, повышение эмоциональной устойчивости и активизацию социальной поддержки.

Эффективность ресурсно-ориентированного подхода подтверждается результатами апробации разработанной программы. В экспериментальной группе после ее реализации были выявлены статистически значимые положительные изменения показателей социально-психологической адаптации, самооценки, резильентности, конструктивного копинга и воспринимаемой социальной поддержки, тогда как в контрольной группе статистически значимой динамики не наблюдалось.

Таким образом, трансформация семейных отношений представляет собой сложную жизненную ситуацию, требующую от женщины перестройки привычных способов взаимодействия с социальной средой и формирования новой жизненной позиции. Успешность социальной адаптации в этих условиях определяется не отсутствием кризисных переживаний, а способностью личности мобилизовать имеющиеся психологические ресурсы и преобразовать жизненный опыт в основу дальнейшего развития.

Можно представить следующую систему адаптационных ресурсов:
трансформация семейных отношений → изменение жизненной ситуации → мобилизация внутренних психологических ресурсов → развитие конструктивных способов совладания → формирование новой субъектной позиции → социальная адаптация.

Следовательно, психологическое сопровождение женщин в постразводный период должно быть ориентировано не только на снижение тревожности и преодоление негативных эмоциональных состояний, но и на развитие ресурсного потенциала личности. Повышение резильентности, укрепление позитивной самооценки, освоение конструктивных копинг-стратегий и расширение возможностей социальной поддержки создают условия для перехода от пассивного переживания кризисной ситуации к активному построению новой жизненной перспективы.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005.
2. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company, 1984.

3. Connor K.M., Davidson J.R.T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) // Depression and Anxiety. 2003. Vol. 18, No. 2. P. 76–82.
4. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-Image. Princeton: Princeton University Press, 1965.

Сравнительный анализ вовлеченности подростков мегаполиса и города в субкультурные, формальные и виртуальные сообщества

Сиврикова Н.В.
кандидат психологических наук, доцент;
ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ, Челябинск, Россия
bobronv@cspu.ru

Согласно культурно-исторической теории развития подростковый возраст представляет собой период социального и личностного развития, в ходе которого происходит активное освоение культурных образцов и формирование идентичности через участие в различных формах социальной деятельности. В условиях современной цифровой трансформации [2] традиционные институты социализации претерпевают значительные изменения. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского предоставляет методологическую основу для анализа этих процессов, рассматривая развитие подростка как результат «врастания в культуру» через освоение доступных ему культурных практик в специфической социальной ситуации развития [1]. Отдельным аспектом культуры выступает степень урбанизации места проживания подростка. Оно становится значимым фактором социализации. Поэтому целью данного исследования стало выявление различий в структуре вовлеченности школьников в сообщества разного типа (субкультурные, формальные, виртуальные) в зависимости от урбанистического контекста: проживания в мегаполисе (более 500 тыс. жителей) и городе (до 500 тыс. жителей).

Методы и материалы. В опросе приняли участие 2485 учащихся 7–8 классов Челябинской области. Из них проживают в мегаполисе 576 человек и в городах с населением (до 500 000 жителей) 1909 человек. Использовалась анкета, включающая блоки вопросов о принадлежности к субкультурам, формальным объединениям и виртуальным сообществам. Вопросы предполагали возможность множественного выбора. Статистический анализ включал расчет χ^2-критерия Пирсона для таблиц сопряженности 2×2 (Мегаполис vs Город) по каждому виду сообществ.

Результаты. Анализ показал статистически значимые различия между подростками мегаполиса и города по ряду параметров.

В сфере субкультурной вовлеченности (Таблица 1) подростков доминирующими оказались субкультуры геймеров, анимешников. Спортивных фанатов и тик-токеров. При этом жители мегаполиса демонстрируют более высокую долю участия в субкультуре «геймеры» (40,6% против 35,1%, p=0,016) и меньшую вовлеченность в субкультуру «тик-токеры» (17,2% против 22,1%, p=0,012).

Таблица 1

Сравнение вовлеченности в субкультуры (Мегаполис vs Город)

Субкультура	Мегаполис (n=576)	Город (n=1909)	χ^2	p
Геймеры	234 / 40,6%	670 / 35,1%	5,84	0,016
Анимешники	152 / 26,4%	457 / 23,9%	1,435	0,231
Спортивные фанаты	152 / 26,4%	435 / 22,8%	3,182	0,074
Тик-токеры	99 / 17,2%	421 / 22,1%	6,332	0,012
Стримеры	64 / 11,1%	186 / 9,7%	0,915	0,339
Волонтеры	53 / 9,2%	228 / 11,9%	3,317	0,069
Кейпоперы	52 / 9,0%	220 / 11,5%	2,829	0,093
Панки	50 / 8,7%	142 / 7,4%	0,958	0,328
Рокеры	48 / 8,3%	138 / 7,2%	0,779	0,377
Скинхеды	47 / 8,2%	134 / 7,0%	0,852	0,356
Ролевики	38 / 6,6%	122 / 6,4%	0,031	0,86
Реперы	35 / 6,1%	127 / 6,7%	0,241	0,623
Скейтеры	32 / 5,6%	100 / 5,2%	0,089	0,766
Ванильки	21 / 3,6%	54 / 2,8%	1,1	0,315
Поисковики	20 / 3,5%	65 / 3,4%	0,006	0,938
Веганы	14 / 2,4%	45 / 2,4%	0,01	0,919
Никакой	110 / 19,1%	343 / 18,0%	0,379	0,538

В сфере формальной вовлеченности (Таблица 2) выявлена четкая тенденция: более 50% подростков не состоят в формальным объединениях. При этом в мегаполисе доля таких респондентов выше, чем в городах (p=0,02). Различия обнаружены в степени вовлеченности в движение «Юнармия»: 8,3% в городах против 3,0% в мегаполисе (p<0,0001).

Таблица 2

Сравнение вовлеченности в формальные сообщества (Мегаполис vs Город)

Формальное сообщество	Мегаполис (n=576)	Город (n=1909)	χ^2	p*
РДДМ «Движение первых»	145 / 25,2%	530 / 27,8%	1,5	0,221
Вожатский отряд	57 / 9,9%	144 / 7,5%	3,294	0,07
Волонтерский отряд	48 / 8,3%	213 / 11,2%	3,755	0,053
Экологический отряд	27 / 4,7%	96 / 5,0%	0,11	0,741
Юнармия	17 / 3,0%	159 / 8,3%	19,44	0,0001
Ни в каких	327 / 56,8%	978 / 51,2%	5,446	0,02

В сфере виртуальной вовлеченности (Таблица 3) более востребованными среди подростков оказались развлекательные и познавательные сообщества. Различия обнаружены в распределении подростков из мегаполиса и города вовлеченных в познавательные (47,2% против 38,7%, p=0,0001) и информационные (34,0% против 26,5%, p=,0001) сообщества. Среди подростков, проживающих в мегаполисе, число вовлеченных в данные сообщества выше, чем среди подростков, проживающих в городах.

Таблица 3

Сравнение вовлеченности в виртуальные сообщества (Мегаполис vs Город)

Тип виртуального сообщества	Мегаполис (n=576)	Город (n=1909)	χ^2	p*
Развлекательные	335 / 58,2%	1065 / 55,8%	1,012	0,315
Познавательные	272 / 47,2%	738 / 38,7%	13,1	0,0001
Информационные	196 / 34,0%	506 / 26,5%	12,35	0,0001
Учебные	189 / 32,8%	694 / 36,4%	2,423	0,12
Ни в каких	73 / 12,7%	222 / 11,6%	0,461	0,497

Обсуждение. Полученные данные свидетельствуют о том, что тип населенного пункта выступает фактором дифференциации подростковых практик вовлеченности в сообщества, формируя различные профили субкультурной, формальной и виртуальной активности подростков. Интерпретация этих результатов с позиций культурно-исторической теории развития Л.С. Выготского позволяет рассматривать выявленные различия как проявление различных траекторий «врастания в культуру» и освоения культурных орудий в специфических социальных ситуациях развития [2].

Доминирование субкультур геймеров и анимешников в обеих группах, а также поголовная вовлеченность подростков в виртуальные сообщества, подтверждают тезис о том, что цифровая среда стала новым пространством социальной ситуации развития подростка, где осваиваются специфические культурные орудия и формируются новые формы сознания. С позиции Л.С. Выготского, субкультура выступает как коллективная форма деятельности, в которой происходит интериоризация культурных образцов и экспериментирование с социальными ролями — ведущая деятельность подросткового возраста.

Высокая доля подростков, не состоящих в формальных объединениях (более 50% в обеих группах), указывает на трансформацию традиционных институтов культурного развития и смещение центра социализации в сторону неформальных практик. С позиции культурно-исторической теории, это свидетельствует о том, что роль формальных объединений в передаче культурного опыта и конструировании зоны ближайшего развития ограничена. Относительно более высокая доля «не вовлеченных» в мегаполисе может быть объяснена тем, что социальная ситуация здесь характеризуется множественностью доступных культурных практик и ослаблением нормативного давления традиционных институтов, что создает условия для индивидуализации траекторий развития, но одновременно снижает вероятность следования предписанным культурным образцам.

В сфере виртуальной активности подростки мегаполиса склонны объединяться на основе общих стремлений, связанных с самообразованием и получением информации. Более высокая вовлеченность в познавательные (47,2% против 38,7%, p=0,0001) и информационные (34,0% против 26,5%, p=0,0001) сообщества может быть интерпретирована как более выраженные стремление и возможности к освоению новых культурных орудий — цифровых средств познания и самоорганизации.

С позиции культурно-исторической теории развития, виртуальные сообщества выступают как новое пространство интериоризации культурных образцов, где внешние формы деятельности (поиск информации, участие в обсуждениях, потребление образовательного контента) трансформируются во внутренние психические функции.

Заключение. Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что тип населенного пункта выступает фактором дифференциации траекторий культурного развития подростков, формируя различные возможности для развития в субкультурной, формальной и виртуальной сферах. Полученные результаты подчеркивают необходимость учета территориального контекста при проектировании образовательных сред и программ поддержки подростков.

Литература

1. Косарецкий, С.Г. (2023). Использование культурно-исторической теории для анализа образовательного неравенства: потенциал, барьеры, перспективы.

Культурно-историческая психология, 19(3), 47–55. https://doi.org/10.17759/chp.2023190306

2. Персидская, О.А. (2024). Культурно-историческая теория как методологическая рамка типологизации цифровой идентичности. *Социальная психология и общество, 15*(4), 58–74. https://doi.org/10.17759/sps.2024150405

Роль клинико-психологических исследований в становлении культурно-исторической теории Л.С. Выготского

Сорокин В.М.
доцент, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии образования
vombat000@mail.ru

Даринская Л.А.
профессор, профессор кафедры педагогики и психологии образования
lars_2000@mail.ru

Демьянчук Р.В.
доцент, профессор кафедры педагогики и психологии образования
rdconsult@yandex.ru

Молодцова Г.И.
старший преподаватель кафедры педагогики и психологии образования
molodlg@mail.ru
ФГБОУ ВО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия

Для научной методологии Л.С. Выготского было характерно диалектическое единство двух подходов — генетического и патологического как принципиальных способов исследования психических явлений. Тем не менее в современной историографии творчества Л.С. Выготского наибольший акцент делается на генетическом методе как источнике построения культурно-исторической теории развития психики. Описание явлений аномального развития чаще представляется как нечто производное, прикладное по отношении к первично возникшей культурной теории. На наш взгляд, подобное смещение акцентов не вполне адекватно и не соответствует как воззрениям самого Л.С. Выготского, так и исторической хронологии его интеллектуальной биографии.

Нам представляется, что подлинным источником интереса ученого к психологии были социальные преобразования в стране. Принятая им революция захватила его идеей формирования нового человека средствами не теоретической эстетики, которой он увлекался, а практической науки. В качестве

таковой он видел психологию. В этом отношении следует подчеркнуть, что прежде всего его интересовала патология возрастного развития, или, в соответствии с терминами того времени, патопедология (Ярошевский, 2020). По воспоминаниям А.Р Лурия, интерес к методологическим основам психологии у Л.С. Выготского возник позже его увлечения вопросами патопедологии и сохранялся на протяжении всей его жизни (Лурия, 2001; Ярошевский, 2020).

В начале 1920-ых гг. Л.С. Выготский работал в детском доме, среди воспитанников которого встречались слепые, глухие и умственно отсталые дети. Его интересовали проблемы психологической помощи, коррекции и диагностики психического развития таких детей. Глубокое изучение отечественной и иностранной литературы по специальной психологии и педагогике привело его к мысли, что имеющиеся сведения, способ описания и объяснения не раскрывают природу и сущность аномалий развития, потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями. Особое его внимание привлекли исследования Г.Я. Трошина, который впервые в мире указал на общность законов развития нормальных и аномальных детей, подчеркнув, что при проведении клинико-сравнительных исследований акцент должен делаться не на различиях, а сходствах сопоставляемых групп детей. Позже Л.С. Выготский многократно возвращался к этой идее, сделав ее одной из главных в системе своих взглядов на природу аномального развития, которое он определял как особый способ развития (Выготский, 2025).

Глубокое изучение проблем специальной психологии привело его к мысли, что существенным недостатком описания и анализа аномального развития является поверхностное знание сущности психического развития в норме в целом. Именно это стало мощным стимулом изучения вопросов общей и возрастной психологии. В дальнейшем Л.С. Выготский неоднократно подчеркивал, что патологический и генетический анализ психики являются для него стратегическими.

Его первое выступление на 2 Психоневрологическом съезде в Петрограде в январе 1924 г. можно назвать судьбоносным дебютом, т.к. оно открыло для него возможность работы в московском Институте психологии и в Наркомпросе, а сделанный им доклад на 11 Всероссийском съезде по социально-правовой охране несовершеннолетних детей и подростков (СПОН) осенью 1924 г., где были изложены не только принципы реформирования специальной школы, но и показаны основные положения новой психологии аномального развития, можно считать триумфом, выдвинувшим его сразу в ряды лидеров отечественной дефектологии и психологии.

По сути Л.С. Выготский вошел в большую психологию через двери дефектологии, которой занимался с особой увлеченностью до конца своей жизни. Какое-то время он даже занимал должность директора Медико-педагогической станции (ныне НИИ коррекционной педагогики РАО)

и до конца жизни продолжал работать в этом институте в качестве научного сотрудника. Именно здесь он создал первую в стране лабораторию по психологическому изучению аномального развития. Как ведущий отечественный психолог, он представлял дефектологию и специальную психологию молодой советской республики на Международном съезде по обучению и воспитанию глухих детей в Лондоне в 1925 году.

Результаты изучения аномальных детей стали краеугольным камнем его теории культурно-исторического развития психики (Лубовский 1996), которая стала методологической основой современной отечественной дефектологии. Д.В. Лубовский справедливо отмечает, что «Л.С. Выготский сформулировал большинство принципов культурно-исторической теории при проведении исследований в области дефектологии. На материале дефектологии были и сформулированы основы, и пройдены критические точки в развитии научного мировоззрения Л.С. Выготского» (Лубовский, 2024, с. 126).

Э.С. Бейн с соавторами справедливо отмечают, что «Теория единства обучения и развития, где обучению отводится ведущая роль в развитии психики ребенка; учение о зоне ближайшего развития, до настоящего времени находящееся на вооружении как в дефектологии, так и в общей психологии и педагогике; концепция единства интеллекта и аффекта в психике — таков далеко не полный перечень его вклада как в общую психологию, так и в дефектологию» (Бейн и др., 1983, с. 334).

К сказанному добавим, что центральная для Л.С. Выготского категория развития проходила сложный путь валидизации в рамках дефектологии, что позволило не только сформулировать суть феномена нарушенного развития как особого способа генеза психики, но и уточнить представления о ее (психики) возрастном становлении в целом.

Описание механизмов социализации ребенка через его врастание в культуру также не могло возникнуть вне изучения клинического контекста, демонстрирующего конвергентные и дивергентные линии развития, спонтанных и направленных его форм в случаях нормы и патологии (Лубовский, 1996).

Нельзя не упомянуть еще один аспект роли дефектологии в истории развития культурно-исторической теории становления психики. Вышедшее в 1936 г. постановление ЦК ВКПб «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» упразднило педологию как науку. Многие направления исследовательской деятельности в области психологии, такие как социальная, этническая психология, психотехника, психодиагностика, психоанализ и др. были на годы приостановлены. Начиная с середины 1930-х гг. упоминание имени Л.С. Выготского практически исчезло из научных публикаций почти на два десятилетия. Положение специальной психологии на этом фоне складывалось несколько иным. Она продолжала существование в рамках дефектологии в силу острой необходимости отбора детей в системе специального

(коррекционного) образования. В этот период идеи Л.С. Выготского, пусть даже в латентной форме, но сохранялись в рамках специальной психологии. Практическая работа с детьми требовала использования разработанных Л.С. Выготским категорий: аномальное развитие, дефект и его структура, компенсация, зона ближайшего развития, хотя не всегда эти категории артикулировались. Особая роль в этом отношении принадлежит его ученику А.Р. Лурия.

Таким образом, теория культурно-исторического развития психики привела к появлению специальной психологии как самостоятельной отрасли психологической науки, став ее методологической основой. Сами же клинико-психологические исследования в рамках специальной психологии стали в свою очень важнейшим фактором формирование самой теории культурно-исторического развития. Эта теория развивалась поступательно, определив тем самым эволюционное развитие дефектологии как отрасли знания. Л.С. Выготский никогда не абсолютизировал роль патологических моделей, понимая их естественные ограничения. Именно поэтому клинический подход гармонично дополнялся генетическим.

В заключение следует отметить, что «На протяжении всего московского десятилетия изучение Л.С. Выготским трудного детства, практика его работы с аномальными детьми, которой он отдавал львиную долю своей энергии, играли неоценимую роль в становлении и преобразовании его общих психологических воззрений, в развитии его теории сознания» (Ярошевский, 2020, с. 157).

Литература

1. Бейн, Э.С. и др. (1983). *Послесловие*. В Выготский Л.С. *Основы дефектологии*. (*Т. 5., Собр. соч. в 6 тт.*), (сс. 333–342). Москва: Педагогика.
2. Выготский, Л.С. (2025). *Основы дефектологии* (*Т. 5, Собр. соч. в 6 тт.).* Москва: ЁЁ Медиа.
3. Лубовский, В.И. (1996). Л.С. Выготский и специальная психология. *Вопросы психологии*, 6, 118–124.
4. Лубовский, Д.В. (2024). Развитие принципов культурно-исторической теории в специальной педагогике и психологии. *Культурно-историческая психология*, 20 (3), 126–135.
5. Лурия, А.Р. (2001). *Этапы пройденного пути*. Москва: Издательство Московского университета. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. М.,184с
6. Ярошевский, А.Г. (2007). *Л.С. Выготский: в поисках новой психологии*. Москва: 304 cURSS.

Индивидуальная динамика нарративной идентичности молодых взрослых: лонгитюдный анализ

Сулим О.С.
младший научный сотрудник
Институт психологии РАН, Москва, Россия
sulimos@ipran.ru

Известно, что путь культурного и индивидуального развития сводится к совершенствованию и расширению многообразия средств овладения собственными психическими функциями (Выготский, 1984). На протяжении человеческой истории было придумано множество внешних средств, помогающих структурировать личный опыт и выстраивать из него некую целостность: от сбора личного фотоархива до написания мемуаров. Однако, согласно Л.С. Выготскому, полное развитие высшей психической функции предполагает идеализацию ее средств, т.е. их переход из материальной формы во «внутренний план» (Там же). На наш взгляд, одним из возможных проявлений культурно опосредованной организации автобиографического опыта на уровне индивидуального сознания является формирование нарративной идентичности (McAdams, 2018), т.е. целостной истории о личном прошлом, настоящем и предвосхищаемом будущем, которая позволяет организовывать свое Я синхронически (учитывая разнообразные социальные роли) и диахронически (оценивая динамику Я во времени) в соответствии с неким самоопределяющим нарративом о прожитом опыте. В повседневной жизни разноуровневые компоненты нарративной идентичности могут проявляться в разных формах: от актуализации воспоминаний о конкретных событиях своей жизни до конструирования целостного образа личного прошлого и будущего (например, в контексте психотерапевтического дискурса или рутинного планирования дел на более и менее отдаленные сроки).

Нарративная идентичность является потенциально пластичным конструктом, который может модифицироваться по мере прохождения жизненного пути, включая в себя новые категории самоописания, меняя расстановку «смысловых акцентов» и подстраиваясь под актуальные жизненные обстоятельства. По мнению Дж. Сингера, создание и развитие нарративной идентичности есть «проект развития жизни человека, никогда не заканчивающийся и всегда отвечающий конкретным вызовам и задачам каждого этапа жизненного цикла» (Singer et al., 2013, с. 570). По мере развития личности история жизни может становиться более объемной и насыщенной смыслами.

Необходимо заметить, что связь событийного содержания нарративной идентичности и представлений человека о собственном Я имеет реципрокный

характер: с одной стороны, человек строит представления о себе, основываясь на прожитом опыте; с другой же, доступное сознанию содержание автобиографической памяти стремится быть релевантным текущему представлению о своем Я (Нуркова, 2022). Кроме того, данная взаимозависимость имеет возрастную динамику. Если в раннем возрасте рассказы о личном опыте, направляемые значимым взрослым, участвуют в формировании представлений о себе и личностной организации, то в более зрелом возрасте уже представление о собственном Я в значительной степени влияет на то, какое именно содержание личного опыта будет запоминаться и вспоминаться в разных обстоятельствах (Нуркова, 2014).

Логично предположить, что, наряду с пластичностью, нарративная идентичность может включать в себя и условно стабильные компоненты, поддерживающие чувство самотождественности и внутренней устойчивости Я. Вопрос о наличии некоего инвариантного ядра личности и проблема стабильности и изменчивости разных компонентов нарративной идентичности в последнее время получают все больше внимания со стороны исследователей. Однако до сих пор остается открытым вопрос, какие компоненты и/или формы проявления нарративной идентичности больше подвержены изменению с течением времени, а какие остаются относительно неизменными? Кроме того, существенным упущением, на наш взгляд, является недостаток лонгитюдных исследований автобиографической памяти и нарративной идентичности, которые могли бы позволить проследить траектории развития разных компонентов нарративной идентичности.

Целью настоящей работы стало изучение индивидуальной динамики нарративной идентичности молодых взрослых и соотношения ее устойчивых и изменяющихся компонентов в условиях меняющегося социального контекста. Исследование направлялось следующими вопросами: 1) какие компоненты представлений человека о прошлом, настоящем и будущем сохраняют относительную устойчивость на фоне изменения социального контекста, а какие подвергаются содержательной реорганизации? 2) как характер этой реорганизации связан с субъективным благополучием личности?

Исследование проводится в формате кейс-стади на материале лонгитюдных данных 16 молодых взрослых, обследованных дважды: в 2019 и в 2025 годах. В указанные годы респонденты заполняли ряд графических методик: круговая диаграмма Я-концепции (актуальный Я-образ, ранжирование характеристик личности по значимости и степени выраженности), «Графическая история жизни» отдельно для периода детства и периода будущего. В 2025 году респонденты также отвечали на ряд открытых вопросов о субъективной выраженности личностных изменений и заполняли две краткие методики, фиксирующие субъективное благополучие: шкалу субъективного счастья С. Любомирски и шкалу удовлетворенности жизнью Э. Динера (в адаптации Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева, 2008).

Анализ строится на содержательном сопоставлении протоколов одного и того же человека между волнами обследования. Особое внимание уделяется тому, сохраняются ли одни и те же смысловые компоненты в представлениях о себе, прошлом и будущем и каким образом изменяются их взаимосвязи. Ввиду небольшого объема выборки основным методом выступает идиографический анализ индивидуальных случаев, а не статистическая проверка гипотез.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.
2. Нуркова В.В. Самоопределяющие автобиографические воспоминания в системе личностно-мнемических межфункциональных связей // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 79–89.
3. Нуркова В.В. Самоопределяющие нарративы в развитии личности // Психологическая наука и образование. 2014 Т. 19 № 4 С. 22–30.
4. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия. // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Ин-т социологии РАН / Российское общество социологов. 2008.
5. McAdams D.P. Narrative identity: What is it? What does it do? How do you measure it? // Imagination, cognition and personality. 2018. Vol. 37. N 3. P. 359–372.
6. Singer J.A. et al. Self-defining memories, scripts, and the life story: Narrative identity in personality and psychotherapy // Journal of personality. 2013. Vol. 81. N 6. P. 569–582.

Эмоционально-ценностное отношение к себе: вера личности в себя и в свои возможности

Суннатова Р.И.
доктор психологических наук, профессор департамента психологии
ГАОУ ВО МГПУ ИППО, Москва, Россия
sunrano@mail.ru

Наши исследования, в том числе выполненные аспирантами и магистрантами, научными руководителем которых является автор статьи, основывались на положениях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, под которой понимается «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (Выготский, 1984, с. 258). Социальная ситуация является источником развития личности, когда «социальное

становится индивидуальным» (Выготский, 1984, с. 258). С понятием «социальная ситуация развития» связана ключевая характеристика условий, отвечающих за позитивное развитие ребенка. Основу такой ситуации составляет переживание им среды своего обитания и себя в этой среде. Переживание ситуации, в том числе семейной, школьной или иной как благополучной вызывает положительные эмоции, обладает развивающим эффектом, способствует развитию чувства доверия к себе и окружающему миру. По мнению И.В. Дубровиной (2016) эффективность образования и, следовательно, психического и личностного развития школьников зависят от того, в какой степени значимые взрослые понимают, что для каждого обучаемого любого возраста важно доброжелательное внимание со стороны родителя или педагога, обращенное лично к нему; насколько в работе с обучающимися акцентируется внимание на формировании у них интереса к окружающей жизни, стремления и умения учиться, чувства собственного достоинства, потребности и способности к самостоятельному добыванию знаний.

Л.С. Выготский определял самооценку как важнейшую личностную инстанцию, которая начинает складываться в семилетнем возрасте и представляет собой устойчивое, вне ситуативное и дифференцированное отношение человека к самому себе. Сутью самооценки Л.С. Выготским определялась такая особенность, как обобщенное и осознанное отношение к собственным качествам, возможностям и месту среди других людей. Ученым отмечалась регулятивная функция самоотношения, заключающаяся в том, что самооценка позволяет человеку контролировать свою деятельность на основе социальных норм и критериев.

В исследовании, нацеленного на решение задач профилактики склонности подростков к нарушению норм и правил школы, проблемного использования цифровых устройств и склонности к переживаниям суицидального характера, как условия предупреждения, можно рассматривать личностный ресурс подростка. Под личностным ресурсом понимается совокупность личностных характеристик подростка (вера в себя, самоуправление, ответственность), а также переживание удовлетворенности отношением к нему значимых людей (родителей, учителей и одноклассников) в процессе межличностного взаимодействия. В исследовании приняли участие обучающиеся 8–11 классов (1092 подростка) пяти общеобразовательных московских школ. По результату исследования можно сделать следующие выводы: — такие личностные характеристики, как вера в себя и самоуправление могут рассматриваться условием, блокирующим возможность возникновения различных форм ненормативного поведения подростков. Регрессионный анализ показал, что 25% риска возникновения проблемного использования цифровых устройств, 30% риска возникновения склонности к нарушению норм и правил и 65% риска возникновения склонности к переживаниям суицидального характера среди

подростков обусловлены неудовлетворенностью отношением значимых людей (Суннатова, Крушельницкая, Ланщиков, 2025). В школах, где проходило исследование, были организованы отдельные встречи в онлайн- и офлайн-форматах с подростками, их родителями и педагогическим коллективом, целью которых было информирование о обобщенных результатах. Одной из задач встреч с взрослыми была просветительская — информирование о навыках конструктивного общения в детско-взрослом взаимодействии, а также осознания важности стиля общения взрослого как профилактики возникновения ненормативных форм поведения подростка.

Целью исследования, выполняемого А.И. Луцковой (магистрант автора статьи), является изучение связей субдепрессивных состояний и личностного ресурса (ответственность, самоуправление, вера в себя, удовлетворенность отношением одноклассников, родителей и учителей), а также нацеленного на решение задач профилактики возникновения у подростков субдепрессивных состояний, в качестве условия предупреждения, можно рассматривать личностный ресурс подростка. Выявление наиболее значимых предикторов общего субдепрессивного состояния с использованием регрессионного анализа позволило установить три значимых предиктора субдепрессивного состояния: — наиболее сильным негативным предиктором является вера в себя: $\beta = –0{,}436$, $t = –4{,}652$, $p < 0{,}001$. Это указывает на то, что снижение веры в собственные силы с высокой вероятностью сопровождается нарастанием субдепрессивной симптоматики; — удовлетворенность отношением одноклассников: $\beta = –0{,}218$, $t = –3{,}114$, $p = 0{,}002$ — позитивная оценка межличностных отношений со сверстниками снижает риск развития субдепрессивных состояний. Дополнительным предиктором является ответственность: $\beta = –0{,}179$, $t = –2{,}815$, $p = 0{,}006$. Высокий уровень ответственности связан с меньшей выраженностью депрессивных переживаний.

Проблемой исследования, выполняемого А.А. Афанасьевым (аспирант автора статьи) является известный факт парадоксального отказа старших подростков от помощи со стороны значимых взрослых в условиях хронического стресса. Эмпирическое исследование проведено на выборке 109 учащихся 9-х классов московских школ. Корреляционный анализ показал, что личностный ресурс может играть буферную по отношению к стрессу и сопротивлению роль. Вера в себя отрицательно связана со стрессом ($r = –0{,}531$, $p < 0{,}001$) и с реактивным сопротивлением ($r = –0{,}324$, $p < 0{,}01$), а удовлетворённость отношением одноклассников ($r = –0{,}588$) и родителями ($r = –0{,}489$) — со стрессом ($p < 0{,}001$). Согласно регрессионному анализу, негативный коммуникативный опыт вносит самостоятельный вклад в прогнозирование реактивного сопротивления. Модель объяснила 35,4% дисперсии сопротивления ($R^2 = 0{,}354$, $p < 0{,}001$). Все предикторы оказались значимы: негативный опыт ($B = 1{,}550$), стресс ($B = 0{,}437$), удовлетворённость родителями ($B = –0{,}368$);

p <0,05. Установлено, что ключевым фактором, провоцирующим реактивное сопротивление помощи, выступает не сам стресс, а негативный коммуникативный опыт — прежде всего обесценивание и обвинение со стороны значимых взрослых. Доказано, что такой опыт напрямую разрушает веру подростка в себя, подавляя волю к преодолению трудностей.

Исследование Д.В. Борозинец (аспирант автора статьи), посвященное изучению личностных характеристик в профессиональном становлении и траекторий карьерной идентичности студентов колледжей, было выявлено, что студенты третьих курсов педагогических специальностей демонстрируют статистически значимо выше значение показателя «Вера учащегося в свои возможности учиться» по сравнению со студентами первых курсов. Как и в случае с педагогами, у будущих программистов значения указывают на статистически значимые различия между курсами. Размер эффекта (d = –0,645) у будущих программистов больше, чем у будущих педагогов, что указывает на больший размер эффекта в этой подгруппе выборки. По мере обучения студенты-программисты в большей степени, чем студенты-педагоги, укрепляются в ощущении своей учебной самоэффективности и веры в то, что способны успешно справляться с требованиями образовательного процесса. Показатели веры учащегося в свои возможности учиться демонстрируют: если на первых курсах студенты преимущественно распределяются между низким и средним уровнями, то на третьем курсе выше доля студентов со средним (51–64%) и высоким (36–41%) уровнями уверенности в своих учебных возможностях.

Сравнение показателя «Отношение к преодолению трудностей в учебе и в профессиональном становлении» с учетом факторов курс-специальность-пол. Курс обучения оказывает значимый эффект различий на отношение студентов к преодолению трудностей (ANOVA: F = 9,076; p = 0,003). Полученный результат свидетельствует о том, что в процессе обучения у студентов-будущих педагогов отношение к преодолению трудностей в обучении становится более значимой индивидуально-психологической характеристикой. Тенденция различий без статистической значимости выявлена и у студентов информационных специальностей.

В исследовании Д.Н. Ланщикова (аспирант автора статьи) выявлено, что веру в профессиональные возможности педагога также можно рассматривать как ресурс как ресурс мотивирующего стиля отношения к обучающимся. По результатам корреляционного анализа было установлено, что вера учителя в свои профессиональные способности положительно связана с поддержкой самостоятельности обучающихся (r = 0,252*; p <0,001) и структурирующим стилем педагогического воздействия (r = 0,380; p <0,001). Для хаотичного стиля обнаружена обратная связь (r = –0,348*; p <0,001).

Регрессионный анализ показал, что вера в свои профессиональные способности выступает положительным предиктором поддержки самостоятельности учащихся (B = 0,251; p = 0,001) и структурирующего стиля взаимодействия (B = 0,403; p = 0,001). В модели для хаотичного стиля коэффициент регрессии имел отрицательное значение (B = –0,343; p = 0,001). При включении в модели других переменных эти связи сохраняли статистическую значимость. Полученные результаты позволяют рассматривать веру учителя в профессиональные возможности как личностный ресурс педагога к конструктивному выстраивании взаимоотношений с обучающимися. Учителя с выраженной верой в потенциал профессиональной деятельности выступают инициаторами предоставления поддержки автономии обучающимся в образовательном процессе.

В результате проведенных исследований, можно сделать вывод, что самоотношение на каждом этапе развития личности, с одной стороны, отражает уровень развития самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе, а с другой — является важнейшим условием развития. Эти характеристики во многом объясняют природу взаимодействия самоотношения и саморегуляции, а также раскрывают природу действенной функции эмоционально-ценностного отношения к себе, выражающегося в вере личности в себя и в свои возможности.

Литература

1. Афанасьев А.А. *Вера в себя: характеристика самоотношения или экзистенциально-психологическая установка.* Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции, посвященная 30-летию МГПУ. 2025. С. 8.
2. Борозинец, Д.В. *Диагностика конгруэнтности профессионального выбора и специализации обучения у студентов 1-го и 3-го курса колледжей* / Д.В. Борозинец // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Международной научно-практической конференции. — 2024. — № 12. — С. 42–48.
3. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Детская психология* (Д.Б. Эльконин, ред.). М.: Педагогика. URL: https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/cw/pdf/vol4.pdf (дата обращения: 10.08.2026).
4. Дубровина, И.В. (2016) *Психологическое благополучие школьников в системе современного образования: учебное пособие.* СПб: Нестор-История.

13. Суннатова Р.И., Крушельницкая О.Б., Ланщиков Д.Н. *Стандартизация методики «Личностный ресурс как предиктор нормативного поведения подростков»* // Психолого-педагогические исследования. 2025. 17(3). С. 79–98. (Свидетельство регистрации СМИ: Эл № ФС77–69835 от 29.05.2017 г.). https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170

Феномен переживания в практике психологического туризма: реабилитационный потенциал для лиц пожилого возраста

Суслова Е.В.
Syslova@inbox.ru

Современная геронтопсихология сталкивается с вызовом поиска немедикаментозных инструментов поддержания когнитивного и эмоционального тонуса в позднем возрасте. Одним из перспективных векторов является психологический туризм — практика, где социально-познавательная активность приобретает характер психотехнического средства. Однако до настоящего времени данное направление развивалось преимущественно эмпирически, без опоры на фундаментальные теории развития психики. В основу исследования применена гипотеза, что системообразующим конструктом в работе с пожилыми людьми в рамках психологического туризма может служить категория переживания, разработанная Л.С. Выготским в контексте учения о кризисах и социальной ситуации развития (Выготский, 2005).

Теоретико-методологическое основание: дефиниция переживания

В культурно-исторической теории переживание определяется как «единица анализа сознания и личности», представляющая собой внутреннее отношение человека к тому или иному моменту действительности. Выготский подчеркивал, что именно переживание становится той призмой, через которую внешняя среда преломляется в психику: «В переживании дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, с другой — особенность моей личности» (Выготский, 1987).

В его работе, посвященной анализу трагедии У. Шекспира «Гамлет, принц Датский», центральным объектом анализа становится не отдельное чувство, а целостное переживание трагического конфликта, организующее восприятие и понимание художественного произведения. Выготский показывает, что данное понимание становится системообразующим принципом. Переживание здесь выступает формой обобщения: частные аффективные впечатления подчиняются целостному смыслу, тем самым переживание оказывается структурированным и опосредованным, а не спонтанным или случайным эмоциональным откликом. (Выготский, 1987).

Принципиально важным для нашего подхода является положение о том, что переживание не есть реакция на стимул, а есть активная работа по осознанию и преодолению разрыва между желаемым и действительным. В контексте пожилого возраста, где ведущим внутренним конфликтом становится сужение временной перспективы, переживание обретает статус защитного, компенсаторного и одновременно развивающего механизма.

Эволюция подхода: от подростков к взрослым

Долгое время дефиниция переживания применялась преимущественно к возрастным кризисам детства и юности, однако современные исследования демонстрируют универсальность данного конструкта. Возникли и новые подходы, рассматривающие переживание в другом ракурсе — например, как особую деятельность или как предмет психологической помощи.

В работе Т.Д. Марцинковской и Е.А. Петраш (2022) показано, что в ситуации вынужденной изоляции лиц 65+ наблюдается феномен «смысловой перестройки через углубленное переживание». Авторы утверждают: «Переживание в позднем онтогенезе трансформируется из механизма адаптации в механизм трансценденции, выводящий личность за пределы актуальной ситуации в пространство культурных смыслов».

Аналогичную позицию занимает А.С. Обухов, который в своей концепции «туристической рефлексии» применяет категорию переживания к работе со взрослыми клиентами, переживающими экзистенциальный вакуум. Он пишет: «Смена локусов, сопровождаемая острым переживанием «здесь-и-сейчас», актуализирует те механизмы интериоризации, которые Выготский считал угасающими после 20 лет, но практика показывает их пробуждение в условиях культурной новизны» (Обухов А.С., 2023).

В книге «Психология переживания» (1984) Ф.Е. Василюк разработал теорию переживания как процесса преодоления человеком критических жизненных ситуаций. Опираясь на идеи Выготского Л.С., он предложил новую интерпретацию: переживание не просто как состояние, а как особую внутреннюю деятельность по разрешению ситуации, когда привычные внешние действия невозможны. В ситуации невосполнимой утраты, человек лишён возможности скорректировать внешние обстоятельства — единственный путь справиться с болью лежит через внутреннюю работу: переосмысление своего отношения к случившемуся. Именно эту активную внутреннюю работу Ф.Е. Василюк определяет, как «деятельность переживания», разграничивая её с пассивным, «созерцательным» типом переживания (Василюк, 1984).

Психологический туризм как пространство переживания

Опираясь на данные современников, мы предлагаем рассматривать психологический туризм как искусственно сконструированную социальную ситуацию развития для пожилого человека. Психологический туризм решает следующие задачи:

1. Улучшение психоэмоционального состояния участников в контексте взаимодействия с культурно-историческим наследием.
2. Стимулирование когнитивных функций (памяти, внимания, мышления) с помощью образовательных и игровых элементов.
3. Сохранение социальных навыков, формирование новых связей между участниками, обеспечение социальной инклюзии.

4. Повышение качества жизни пожилых людей путем включения в культурную социально-значимую сферу.
5. Профилактика и преодоление возрастных психологических вызовов (одиночества, апатии, снижения когнитивных способностей, оскудение чувственного опыта).

Проходя этап смены социального статуса, ухода с работы, переживая возрастные физиологические изменения, пожилые люди испытывают потребность в психологической помощи и поддержке, когнитивной стимуляции высших психических функций, экзистенциональном, чувственном наполнении. Практика показала, что наиболее перспективным направлением в поддержании когнитивного и эмоционального тонуса в позднем возрасте является психологический туризм, где переживание обусловлено социальной средой. Переживание каждого участника заданного культурного события всегда разворачивается в пространстве коллективного опыта, расширяя социальную сферу взаимодействия, обеспечивая социальную инклюзию.

Психологический туризм позволяет сочетать путешествия и экскурсии с психологическими практиками. Оскудение экзистенциональной, чувственной стороны жизни компенсируется глубоким переживанием культурно-исторических достопримечательностей искусства, архитектуры, литературы; приобщением к событиям жизни исторических персонажей.

В нашем эмпирическом исследовании нашел подтверждение тот факт, что пожилые граждане с установкой не на «осмотр», а на проживание демонстрируют снижение уровня алекситимии. Им становится легче идентифицировать, описывать и выражать собственные эмоции, а также понимать переживания других людей. У участников отмечается проживание и присвоение нового чувственного опыта, который усиливает ощущение смысла, управляемости и осмысленности жизни.

В рамках организации занятий с лицами пожилого возраста учитывается комплекс индивидуально-типологических характеристик: физиологические параметры, возрастные инволюционные изменения, психологические особенности, когнитивные функции, особенности эмоциональной регуляции.

Структура занятий предусматривает применение форм интерактивного взаимодействия, направленных на активизацию высших психических функций. Используемые методические приёмы ориентированы на стимуляцию когнитивной активности — в том числе, процессов внимания, памяти, логического и ассоциативного мышления. Параллельно реализуется социально-психологический компонент: за счёт групповой динамики формируется поддерживающая среда, способствующая развитию атмосферы взаимопонимания, эмпатии и психологической безопасности среди участников. Завершается мероприятие сохранно-сберегающей практикой благодарности: выбором ресурсной метафорической карты, созданием позитивной аффирмации или творческим арт-объектом.

Переживание, организованное художественной формой, имеет структуру зрелого, рефлексивного ценностного осмысления. Каждое культурное событие содержит рефлексивную обратную связь: обмен воспоминаниями, чувствами, впечатлениями, полученными на экскурсии. Анализ переживаний помогает закрепить новые знания, подсветить эмоции, сформулировать инсайды, выявить зоны последующей психологической работы. Рефлексивное сопровождение включает групповые обсуждения, ведение дневников участников, где фиксируется динамика внутреннего впечатления коррегентно к собственному прошлому опыту.

Такой подход удовлетворяет социально-эмоциональные потребности пожилых людей, выступая фактором поддержания их субъективного благополучия и социальной активности.

Заключение

Таким образом, дефиниция «переживание» Л.С. Выготского, представляется источником сложного эмоционально-смыслового опыта для человека, сосредоточенного на переживании. Ф.Е. Василюк в корпусе понятий теории рассмотрел переживание, как «интегративный процесс, в который вовлекаются все ключевые психические функции и который обладает собственной целевой направленностью — разрешением острого, жизненно значимого противоречия» (Василюк, 1984).

Феномен переживания получил новое прочтение в работах современных авторов по психологии взрослости и старения, и составил надежную теоретическую базу для проектирования программ психологического туризма. Ключевым моментом становится динамика переживания, а не отдельные эмоции, представляя собой психологический механизм эстетического воздействия. Художественная форма организует и направляет переживание, превращая индивидуальное чувство в социально опосредованный и культурно оформленный процесс. Чувство связи между различными аспектами переживания, понимание их взаимосвязи и способность видеть в них целостность служит улучшению психоэмоционального состояния, сохранению когнитивных навыков и расширению социальных связей. Переживание приобретает статус центральной аналитической категории: через него транслируется единство аффекта и интеллекта, связь сознания и личности, а также механизм превращения социальной среды в источник развития.

Таким образом, путь от ранних переживаний эмоционального отражения, к поздним рефлексивным психологическим системам демонстрирует логику формирования феномена переживания как ключевой единицы сознания и развития. Разработка алгоритмов сопровождения рефлексивного переживания психологического туризма, способствует включенности субъекта в социально организованную ситуацию, служит эффективным инструментом когерентности личности и адаптации к изменениям в жизни в позднем возрасте.

Литература

1. Василюк, Ф.Е. (1984). Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. Москва: МГУ.
2. Выготский, Л.С. (1987). Психология искусства. М.: Педагогика
3. Марцинковская, Т.Д., Петраш Е.А. (2022). Переживание в геронтопсихологии: от адаптации к трансценденции. Психологические исследования.
4. Обухов, А.С. (2023). Психология путешествий и туристическая рефлексия. Вестник практической психологии образования.

Клинико-психологические и социокультурные аспекты несуицидального самоповреждающего поведения у лиц допризывного и призывного возрастов (на примере г. Иваново)

Тарлыков И.И.
врач-психиатр, преподаватель кафедры
психиатрии и клинической психологии
ОБУЗ ОКПБ «Богородское»
ФГБОУ ВО Ивановский ГМУ Минздрава России
Иваново, Россия
ivantarlykov212@gmail.com

Петракова А.В.
доцент кафедры психиатрии и клинической психологии
ФГБОУ ВО Ивановский ГМУ Минздрава России
Иваново, Россия
anastasiya-petrakova@yandex.ru

В XIX веке Э. Дюркгейм стал исследовать природу девиации, заложив основы для её дальнейшего анализа. Первоначально, в качестве определения девиации, он ввёл понятие «аномия», под которым подразумевал распад социальных норм, регулирующих общественное взаимодействие. Для Э. Дюркгейма состояние аномии «является регулярным и специфическим фактором самоубийств и других социальных отклонений» (Ковалёва, 2005, с. 155). В XX веке изучение общественных девиаций (курение, бродяжничество, суицидальное поведение и др.) активно продолжалось, выходя за рамки социологических исследований.

В самом начале XX века в России Л.С. Выготский, изучая у детей системное строение дефекта, заметил, что биологический дефект может менять дальнейшее поведение человека (Выготский, 1924, с. 5), вызывая новые вторичные нарушения. С точки зрения психолога, вторичные нарушения можно предотвратить, обеспечивая доступ аномального ребенка к культуре как ресурсу

развития высших психических способностей (Гончарова, Кукушкина, 2002). По этой причине, мы считаем важным анализ влияния культуры, образования и исторического контекста на процесс социализации личности, включая появление и развитие девиантного поведения личности.

В 1968 г. немецкий психиатр К. Леонард ввёл в науку термин «акцентуация личности» — явление, выражающиеся в излишней выраженности индивидуальных личностных черт, которые под воздействием неблагоприятных факторов могут перейти в патологическое состояние (Практикум по психологической… с. 5). Советский психолог А.Е. Личко на основе идей К. Леонарда, продолжил изучение акцентуации личности; он отметил, что акцентуации становятся предрасполагающим фактором при реактивных нервно-психических расстройствах (Личко, 2009, с. 9). Учёный полагал, что уже в поведении подростков (проявляются от протеста и отказа до намерения расстаться с жизнью) могут проявляться акцентуации их характера (Личко, 2009, с. 25).

В 1987 г. американский психиатр А. Фавазза — один из первых исследователей, кто сосредоточился на изучении природы самоповреждения личности. Психиатр понимал самоповреждение как «самостоятельное преднамеренное повреждение здоровых тканей организма без намерения умереть» (Favazza, 2011, p. 197). Если ещё относительно недавно некоторые виды самоповреждений были социально одобряемые. Так, например, в религиозных практиках (самобичевание), в обрядах горевания (у некоторых народов женщины наносили себе раны в знак траура) или празднеств (употребление алкоголя), то в настоящее время развитие общества и культуры изменили отношение к несуицидальным повреждениям людей. Развитие медицины и молодежной культуры, технический прогресс и стремление к здоровому образу жизни привело к тому, что проявление самоповреждений и само отношение к ним стало иным: то, что раньше было допустим стало симптомом расстройства, требующей медико-психологической помощи. Таким образом, можно сказать, что исторический контекст стал влиять социальное поведение и нормы. В настоящее время несуицидальное самоповреждение — в фокусе научных исследований. Само по себе проявление такого поведение маркер того, что человек находится в уязвленном состоянии, существует риск перехода к суицидальным действиям.

В настоящее время современные отечественные исследователи исследуют данную проблему. Но вовремя диагностировать кризисные состояния в детском и подростковом возрасте бывает затруднительно (Воронков, 2017, с. 159); родители редко обращаются за консультацией к специалистам, поэтому многие проблемы становятся заметные в допризывном и призывном возрасте. Так, в 2024 г. в России исследователями было замечено, что эпизоды аутоагрессии являются маркером психических расстройств у лиц призывного возраста (Вишняков, Злоказова, Соловьев, 2024). В исследовании А.В. Вишнякова, М.В. Злоказовой, А.Г. Соловьева 2026 г. в г. Киров было выявлено, что

аутоагрессивное поведение встречается у 10,9% мужчин призывного возраста, направленных на обследование к психиатру (Вишняков, Злоказова, Соловьев, 2024, с. 50). Однако, в современной психологии и психиатрии недостаточно информации об особенностях проявления несуицидальных самоповреждений, особенно у мужчин допризывного и призывного возрастов в сравнении с психически здоровыми призывниками. Это представляется нам важным; призывник, попадая в армию, сталкивается с радикальной сменой среды — увеличением психических и физических нагрузок, а из-за разлуки с близкими людьми появляется ощущение одиночества. Всё это может повышать риск эпизодов аутоагрессии, которые в отдельных случаях способны перерасти в суицидальное поведение. Всё это стало отправной точкой нашего исследования.

Цель нашего исследования — выявить особенности акцентуации личности в ситуациях несуицидального самоповреждения у лиц допризывного и призывного возрастов. В реализованном нами исследовании приняло участие 35 мужчин, направленных на стационарное обследование в ОБУЗ ОКПБ «Богородское» военкоматами Ивановской области осенью 2026 г.

Исследование акцентуаций характера призывников проводилось с помощью экспериментально-психологических методик: характерологический опросник Леонгарда — Шмишека, а также самостоятельно разработанной анкеты для анализа особенностей поведения призывников, применяемого нами в ходе личной беседы с мужчинами. Такой подход к исследованию объясняется тем, что мы хотим изучить не только уровень распространённости типов акцентуации характеров, но и выявить общий социально-демографический портрет каждого из них, определить влияние культуры и социального окружения на призывника.

Эмпирическая часть исследования находится в стадии реализации. Сбор и анализ данных планируется завершить к моменту выступления на конференции в ноябре 2026 г. Основные результаты и выводы будут представлены в докладе, а их развёрнутая интерпретация — в наших последующих публикациях.

Литература

1. Вишняков, А. В, Злоказова, М. В, Соловьев, А.Г. Опыт систематизации вариантов аутоагрессивного поведения у лиц призывного возраста с расстройствами личности // ПСИХИАТРИЯ. 2026, № 24 (1). С. 45–53. https://doi.org/10.30629/2618–6667–2026–24–1–45–53.
2. Воронков, Б.В. Психиатрия детей и подростков. СПб: Наука и техника, 2017. 288 с.
3. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности // Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно-отсталых детей / Под ред. Л.С. Выготского. М.: Издание отдела социально-правовой охраны несовершеннолетних Главсоцвоса Наркомпросса РСФСР, 1924. С. 5–30.

4. Гончарова Е.Л., Кукушкина, О.И. Нарушения в психофизическом развитии детей // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2002. № 5. URL: http://ise.edu.mhost.ru/almanah/ (дата обращения: 28.08.2026).
5. Ковалёва А.И. «Аномия» // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 4. С. 155–156.
6. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб: Речь, 2009. 256 с.
7. Практикум по психологической службе: Учебное пособие / Под ред. О.А. Рудей. Екатеринбург: Факультет психологии, УГППУ, 2001. 91 с.
8. Favazza, A.R. Bodies under siege: self-mutilation, nonsuicidal self-injury, and body modification in culture and psychiatry. 3d edition. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2011. 333 p.

Возрастные и половые особенности взаимосвязей показателей риска нарушений пищевого поведения у подростков

Тюляндина В.Е., Молчанов С.В.
кандидат психологических наук
доцент, доцент кафедры возрастной психологии
ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия
vika.tyulyandina04@mail.ru, s-molch2001@mail.ru

Нарушения пищевого поведения — это многофакторный феномен, формирование которого связано с взаимодействием биологических, психологических и социальных факторов. Среди психологических выделяют перфекционизм, особенности самооценки, трудности эмоциональной регуляции, отношение к собственному телу и стремление контролировать массу тела. К социальным относятся культурные стандарты внешности, влияние референтной группы и давление социальных сетей (Barakat et al., 2023).

Подростковый возраст является периодом повышенной уязвимости в связи с интенсивными психофизиологическими изменениями, становлением идентичности и образа тела, высокой чувствительностью к оценке окружающих (Havighurst, 1972), особую значимость приобретает потребность в принадлежности (Tomova et al., 2021).

Пищевое поведение охватывает отношение человека к пище, связанные с ней привычки и эмоции, особенности питания в ситуации стресса и поведение, ориентированное на образ собственного тела (Малкина-Пых, 2007). Нарушения пищевого поведения не сводятся к особенностям питания. Они могут включают ограничительное пищевое поведение, чрезмерную фиксацию на весе и фигуре, эпизоды переедания и компенсаторные стратегии (Treasure

et al., 2020). Для психологического исследования подростков особое значение представляет изучение не только сформированного клинического расстройства, но и риска нарушений пищевого поведения (Cortés-García et al., 2022).

Одним из психологических показателей, потенциально связанных с нарушенным пищевым поведением, является переживание одиночества (Петрова и др., 2023; Levine, 2012). В данном исследовании одиночество — субъективное переживание дефицита значимых социальных связей и эмоциональной близости, не сводимое к объективному количеству межличностных контактов (Hawkley, Cacioppo, 2010). Оно может сопровождаться негативными эмоциональными состояниями, снижением самооценки и трудностями психологической адаптации (Hawkley, Cacioppo, 2010; Tomova et al., 2021).

Связи одиночества с нарушениями пищевого поведения описаны в отечественных и зарубежных исследованиях (Петрова и др., 2023; Levine, 2012). Исследователи выявляют связи между переживанием одиночества и нарушенным пищевым поведением в подростковом возрасте и ранней взрослости; характер этих связей может различаться в зависимости от возраста и пола (Cortés-García et al., 2022). Одиночество рассматривается как потенциальный фактор формирования и поддержания симптомов нервной анорексии, булимии и компульсивного переедания (Levine, 2012).

Пищевое поведение может приобретать компенсаторное значение, выступая способом регулирования эмоционального состояния или попыткой восстановить субъективное ощущение контроля (Levine, 2012). Прием пищи может служить средством снижения психоэмоционального напряжения и компенсации неудовлетворенных потребностей, в частности потребности в общении и заботе (Малкина-Пых, 2007). Дефицит значимых отношений способен сопровождаться усилением негативных переживаний и снижением положительного эмоционального фона (Hawkley, Cacioppo, 2010; Tomova et al., 2021).

Одиночество и эмоциональное состояние могут рассматриваться как взаимосвязанные психологические характеристики в структуре факторов, ассоциированных с риском нарушений пищевого поведения. Дефицит значимых отношений способен сопровождаться усилением негативных переживаний и снижением положительного эмоционального фона. При этом субъективное переживание недостатка близких отношений следует отличать от позитивного отношения к уединению как ресурсу (Осин, Леонтьев, 2013). Важно изучать не только отдельные связи между показателями, но и их структуру с учетом поло-возрастных особенностей.

Цель — выявить возрастные и половые особенности структуры взаимосвязей эмоционального состояния, переживания одиночества и риска нарушения пищевого поведения у подростков 12–18 лет.

В исследовании приняли участие 59 подростков: 43 девушки и 16 юношей. Возрастные группы: 17 участников 12–14 лет, 15 – 15–16 лет и 27 – 17–18 лет.

Использовались «Опросник пищевых предпочтений» (Eating Attitudes Test, EAT-26) Д.М. Гарнера и соавторов (Garner et al., 1982) в адаптации О.А. Скугаревского, «Шкалы позитивного аффекта и негативного аффекта» Е.Н. Осина (Осин, 2012) и «Дифференциальный опросник переживания одиночества» Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева (Осин, Леонтьев, 2013).

Применялись критерии Краскела — Уоллиса и Манна — Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ). Уровень значимости — 0,05. Для трех попарных сравнений по каждому показателю использовалась поправка Бонферрони. Для корреляционного анализа приведены двусторонние значения p без поправки на множественные проверки.

Возрастная динамика проявилась преимущественно на уровне структуры взаимосвязей между исследуемыми показателями. В группах 12–14 и 15–16 лет выявлены взаимосвязи между показателями аффективного состояния, одиночества и показателем пищевых предпочтений. В группе 17–18 лет статистически значимых связей аффективных показателей с показателем пищевых предпочтений не обнаружено, при этом наиболее устойчивыми связи между показателями одиночества и эмоционального состояния.

Межгрупповой анализ с использованием критерия Краскела — Уоллиса не выявил статистически значимых различий между тремя возрастными группами по положительному аффекту ($H = 1{,}190$; $p = 0{,}551$), отрицательному аффекту ($H = 4{,}932$; $p = 0{,}085$), общему одиночеству ($H = 0{,}736$; $p = 0{,}692$) и показателю пищевых предпочтений ($H = 0{,}997$; $p = 0{,}607$).

При попарном сравнении подростков 12–14 и 15–16 лет с использованием U-критерия Манна — Уитни различия по переживанию одиночества не достигли уровня статистической значимости ($p = 0{,}07$). Средний ранг в 15–16 лет выше, чем в 12–14 лет (19,67 и 13,71). В сравнении групп 12–14 и 17–18 лет по негативному аффекту $p = 0{,}03$; средний ранг выше у старших подростков (25,80 против 17,26). При сравнении групп 15–16 и 17–18 лет по дисфории одиночества получены следующие показатели: $U = 122{,}00$; $Z = -2{,}13$; $p = 0{,}03$. Средний ранг дисфории одиночества выше у подростков 15–16 лет (26,87 против 18,52).

При раздельном анализе групп девушек и юношей выявлялись взаимосвязи между показателями одиночества, аффективного состояния и показателем пищевых предпочтений: у девушек $p \leq 0{,}01$; у юношей $p \leq 0{,}05$. При этом количество статистически значимых связей у девушек меньше.

В исследованной выборке выявлены взаимосвязи одиночества и эмоционального состояния, а также отдельные связи показателя пищевых предпочтений с аффективными характеристиками и отношением к одиночеству. Полученные результаты позволяют предположить, что психологическая специфика риска нарушений пищевого поведения в подростковом возрасте связана преимущественно с возрастной и половой перестройкой структуры взаимосвязей между эмоциональным состоянием, переживанием одиночества

и показателями риска нарушений пищевого поведения. Отсутствие значимых различий по большинству абсолютных показателей при одновременном изменении структуры их взаимосвязей позволяет рассматривать систему психологических характеристик подростка как динамическую, в которой возрастные и половые особенности проявляются прежде всего в характере взаимодействия отдельных показателей.

Литература

1. Малкина-Пых, И.Г. (2007). *Терапия пищевого поведения*. Москва: Эксмо.
2. Malkina-Pykh, I.G. (2007). *Eating behavior therapy*. Moscow: Eksmo. (In Russ.).
3. Осин, Е.Н. (2012). Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS. *Психология. Журнал Высшей школы экономики, 9*(4), 91–110. URL: https://psy-journal.hse.ru/article/view/40016 (дата обращения: 30.09.2026).
4. Osin, E.N. (2012). Measuring positive and negative affect: Development of a Russian-language analogue of PANAS. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 9*(4), 91–110. (In Russ.). URL: https://psy-journal.hse.ru/article/view/40016 (viewed: 30.09.2026).
5. Осин, Е.Н., Леонтьев, Д.А. (2013). Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства. *Психология. Журнал Высшей школы экономики, 10*(1), 55–81. URL: https://psy-journal.hse.ru/article/view/40115 (дата обращения: 30.09.2026).
6. Osin, E.N., Leontiev, D.A. (2013). Multi-dimensional Inventory of Loneliness Experience: Structure and properties. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 10*(1), 55–81. (In Russ.). URL: https://psy-journal.hse.ru/article/view/40115 (viewed: 30.09.2026).
7. Петрова, Л.А., Харарбахова, М.А., Тимофеева, М.Г. (2023). Выявление расстройства пищевого поведения у подростков. *Russian Journal of Education and Psychology, 14*(1), 112–129. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-1-112-129
8. Petrova, L.A., Khararbakhova, M.A., Timofeeva, M.G. (2023). The identifying eating disorders in adolescents. *Russian Journal of Education and Psychology, 14*(1), 112–129. (In Russ.). https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-1-112-129
9. Скугаревский, О.А. (2007). *Нарушения пищевого поведения: монография*. Минск: БГМУ.
10. Skugarevsky, O.A. (2007). *Eating disorders: A monograph*. Minsk: BGMU. (In Russ.).
11. Barakat, S., McLean, S.A., Bryant, E., Le, A., Marks, P., National Eating Disorder Research Consortium, Touyz, S., Maguire, S. (2023). Risk factors for eating disorders: findings from a rapid review. *Journal of Eating Disorders, 11*(1), Article 8. https://doi.org/10.1186/s40337-022-00717-4
12. Cortés-García, L., Rodríguez-Cano, R., von Soest, T. (2022). Prospective associations between loneliness and disordered eating from early adolescence

to adulthood. *International Journal of Eating Disorders, 55*(12), 1678–1689. https://doi.org/10.1002/eat.23793
13. Garner, D.M., Olmsted, M.P., Bohr, Y., Garfinkel, P.E. (1982). The Eating Attitudes Test: Psychometric features and clinical correlates. *Psychological Medicine, 12*(4), 871–878. https://doi.org/10.1017/S0033291700049163
14. Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*(3rd ed.). New York: D. McKay Company.
15. Hawkley, L.C., Cacioppo, J.T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine, 40*(2), 218–227. https://doi.org/10.1007/s12160–010–9210–8
16. Levine, M.P. (2012). Loneliness and eating disorders. *The Journal of Psychology, 146*(1–2), 243–257. https://doi.org/10.1080/00223980.2011.606435
17. Tomova, L., Andrews, J.L., Blakemore, S.-J. (2021). The importance of belonging and the avoidance of social risk taking in adolescence. *Developmental Review, 61*, Article 100981. https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100981
18. Treasure, J., Duarte, T.A., Schmidt, U. (2020). Eating disorders. *The Lancet, 395*(10227), 899–911. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30059-3

Депрессия, как проблема современного школьника

Чекаловец О.И.
Обучающийся УРГПУ,
факультет Естествознания, физической культуры и туризма
Уральский государственный педагогический университет
Россия, г. Екатеринбург
olgacekalovec907@gmail.com

Научный руководитель: ***Порсева К.В.***
SPIN-код: 2910-2980
Старший преподаватель, кафедра теории
и методики физической культуры и спорта
Уральский государственный педагогический университет
Россия, г. Екатеринбург,
Kshnaider@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема депрессивных состояний среди современных школьников. На основе теоретического анализа и эмпирического исследования, проведенного с использованием Шкалы депрессии Бека, выявляются основные факторы, способствующие развитию депрессии у подростков. Особое внимание уделяется влиянию экзаменационного стресса (ОГЭ, ЕГЭ) на психоэмоциональное состояние учащихся.

Ключевые слова: Депрессия, подростки, школьники, экзаменационный стресс, психоэмоциональное состояние, ОГЭ, ЕГЭ, Шкала Бека

Депрессия у подростков сегодня, к сожалению, не редкость: согласно исследованиям, состояние грусти и безысходности переживают около 11% парней и девчонок до 18 лет, при том, что в статистику входят только зарегистрированные случаи. Показатель заболеваемости аффективными расстройствами среди детей до 14 лет вырос с 2020 года на 8,9%. Подобное заболевание встречается у пяти человек из 100 тысяч. Сильнее всего показатель вырос у подростков 15–17 лет — на 70,6%. Суицид один из исходов депрессии. Количество самоубийств в России составляет около 2000 человек, из которых более трети — дети и подростки. Наша страна вышла на первое место в мире по подростковым суицидам в возрасте 15–19 лет. Уровень депрессии среди подростков находится на отметке 20%, тогда как в западных странах он не превышает 5%.

Согласно последним исследованиям, вероятность развития депрессии в течение жизни колеблется от 22 до 33%.

Депрессия — психическое расстройство, проявляющееся устойчивым снижением настроения и нарушением мышления. Причиной развития могут стать бурный рост и гормональная перестройка организма, усталость от учебной нагрузки, повышенная эмоциональность, сложности во взаимоотношениях со сверстниками и родителями. Это приводит к психологической уязвимости подростков. Они могут замкнуться в себе, стать раздражительными. Расстройство сопровождается снижением самооценки, потерей интереса к привычной деятельности, собственной жизни и окружающим событиям. Депрессия у подростков — это часто встречающееся состояние. 11% подростков до 18 лет страдают депрессивными расстройствами. Девочки страдают депрессией чаще, чем мальчики. Если игнорировать проявления депрессии и не оказать своевременную помощь, данное состояние может привести к трагическому исходу, например, суициду.

Проявления депрессии у мальчиков подростков и девочек отличаются. Юноши страдают депрессией реже, но становятся очень раздражительными, агрессивными, избегают прежних друзей, могут связаться с «плохой компанией», пристраститься к алкоголю, наркотикам. Таким образом они огораживают себя от внешнего мира и его несправедливости. Депрессия у подростков девочек более распространена, но проявляется несколько иначе. Они становятся грустными, замкнутыми, одинокими, избегают контактов с людьми, концентрируются на внутренних ощущениях. Появляется слезливость, падает самооценка. Нередко такие девочки пытаются облегчить свои страдания и «доказать» свою привлекательность посредством беспорядочных половых связей. Хотя депрессия в подростковом возрасте считается излечимой болезнью, квалифицированную помощь специалиста получает только 1 из 5 подростков, страдающих данным недугом. Это связано с тем, что родители и учителя не обращают внимание на отклонения в поведении ребенка или списывают их на трудности переходного возраста.

Факторы депрессии у детей и подростков

В разной литературе описание причины отличается. Мы проанализировали подходы Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г, и выделили общие моменты. Факторами могут являться:

- Трудности переходного возраста. В случае длительных гормональных сбоев у подростка повышается риск развития психологических нарушений.
- Приближающиеся экзамены. ОГЭ и ЕГЭ часто преподносятся как события, предопределяющие всю будущую жизнь, а подготовка к ним не обходится без давления со стороны родителей и педагогов. Все это действует на школьников и может привести к психологическим проблемам. Их могут вызвать такие фразы, как «плохо сдашь — пойдешь улицы мести», «получишь низкий балл — будешь всю жизнь неучем». Подобное отношение, продолжающееся в течение всего учебного года, делает влияние ЕГЭ на психику и состояние школьника невыносимым.
- Издевательства в школе. Подростки часто проявляют неоправданную жестокость, которая оставляет отпечаток на психике. При длительных и регулярных биллингах у детей наступает деформация личности снижается самооценка, появляется самоповреждающие и т.д. У таких детей в дальнейшем может появятся депрессия, биполярные расстройства поведения.
- Семейные конфликты. Дети остро реагируют на ссоры между родителями или если он постоянно слышит критику в свой адрес, связанные с неуспеваемостью в школе. Дети, часто переживавшие конфликты в родительской семье, в своей взрослой жизни имеют внутриличностный конфликт и заниженную самооценку, при любых стрессовых ситуациях могут испытывать депрессию и неуверенность в себе.
- • Отсутствие друзей. Самое главное для подростка — это общение со сверстниками, если найти такой контакт не удалось — для подростка это очень болезненно. Недостаток общения со значимыми для нас людьми может снизить нашу способность справляться со стрессом и повысить уровень воспаления в организме. Это может привести к развитию различных хронических заболеваний, а также увеличить риск развития психических расстройств, включая депрессию и тревожные состояния.
- «Неидеальная» внешность. Подростки склонны переживать, что выглядят не как все, несоответствие пресловутым «стандартам красоты», могут обернуться для подростка насмешками в коллективе. Человек растет, и требования к самому себе у него тоже растут, а как с ними справиться — не очень понятно.
- Отрыв от сложившегося коллектива. Приехав на новое место, подросток сталкивается с трудностями в общении и создании новых связей, что конечно же влияет на его состояние.

- Усиленные нагрузки. Многие родители настаивают на посещении дополнительных занятий и кружков, считая, что это идет только на пользу. Такой ритм жизни создает дополнительную стрессовую ситуацию, которая не каждому под силу.
- Безответная любовь или первый неудачный сексуальный опыт. Поделиться переживаниями и получить поддержку — зачастую не с кем и неоткуда. Ведь твои действия могут не поддержать или застыдить. Если отвергнутому влюбленному не оказать моральную поддержку, он может впасть в депрессию, решиться на отчаянный шаг, заболеть физически.

На первом месте-проблемы в личной жизни;

Признаки депрессии

Для того чтобы установить наличие признаков депрессии у Реше Ж, приводятся критерии с опорой на изменения эмоционального плана, поведения, отношения к ситуации. Необъяснимые перепады настроения, тоска, повышенная раздражительность, переходящая в ярость. Частая усталость. Занижается самооценка и появляется неуверенность в себе. Возникает чувство вины и склонность к самоуничижению. Мрачное видение будущего. Нарушения сна. Например, вечером не может долго уснуть или просыпается несколько раз за ночь. Изменение аппетита и веса. Набор лишних килограмм или похудение. Перебои в аппетите, длительный отказ от еды. Ничего не хочу. Отсутствие интересов, отсутствие желания общаться, заводить друзей. Я никому не нужен. Ощущение себя никому не нужным. Подросток резко меняет свое поведение, изменяет внешний вид, образ жизни, интересы, круг общения. Ощущение пустоты и бессмысленности. Нет понимание, для чего он живет, ему кажется все однообразным и не интересным. Рассеянность, не может сосредоточиться на конкретном задании. Повторяющиеся мысли о смерти и самоубийстве, попытки суицида — опасный симптом депрессии. Подросток может использовать такие фразы как «незачем жить», «все равно все умрем», «не вижу смысла…». Всё это может провялятся у человека с депрессивным расстройством.

Последствия депрессии:

В книге Виттхена. Г «Энциклопедия психического здоровья». приводится несколько групп последствий депрессивного состояния. Согласно их тяжести, мы выбрали только те, которые соответствуют школьному возрасту и наиболее легкой форме депрессии.

- Проблемы в школе. Все это приводит к снижению посещаемости в школе, ухудшению успеваемости или разочарованию в школьных занятиях.
- Злоупотребление наркотиками и алкоголем. Подростки могут употреблять алкоголь или наркотики в попытке «вылечить» свою депрессию.
- Низкая самооценка. Депрессия может спровоцировать или усилить чувства уродства, стыда, неудачи, и никчемности.

- Зависимость от интернета. Подростки могут выходить в интернет, чтобы убежать от своих проблем, но чрезмерное использование компьютера лишь увеличивает изоляцию.
- Безрассудное поведение. Депрессивные подростки могут участвовать в опасных мероприятиях или активностях с высоким риском для жизни.
- Насилие. Некоторые подростки в депрессии, обычно мальчики, которые являются жертвами издевательств, становятся агрессивными.
- Суицид. Депрессивные подростки часто думают о «привлекающих внимание» попытках самоубийства, говорят о них или даже совершают таковые.
- Самоповреждающие действия. Подростки могут наносить себе вред в надежде, что это поможет им снять боль, но делают только хуже.
- Сбегание из дома. Многие депрессивные подростки убегают из дома или говорят о бегстве.

Исследование депрессивного состояния у подростков

Для нашего исследования была использована Шкала депрессии Бека. Она разработана на основе клинических наблюдений, позволивших выявить ограниченный набор наиболее значимых симптомов депрессии. Опрос депрессии, включающий в себя 21 вопрос-утверждение наиболее часто встречаемых симптомов и жалоб. Каждый пункт опросника состоит из 4–5 утверждений, соответствующих проявлениям/симптомам депрессии. Изначально мы разграничили школьников разных параллелей. У каждого класса был свой опрос, но вопросы в них одинаковые.

Для составления чек-листа с депрессивных признаков. Подбирали поведенческие, физиологические и психологические черты, которые учащиеся способны сами обозначить относительно себя.

Выборка: всего в опросе приняло участие 133 ученика. 8 класс — 60. 9 класс — 38. 10 класс — 22. 11 класс — 13. Большинство прошедших опрос являются 8 и 9 классиками, так как восьмых и девятых классов больше, чем 10 или 11.

Анализ данных:

Подведём итоги. Изначально мы попросили ребят указать в каком они классе. Большинство прошедших опрос являются 8 и 9 классиками, так как восьмых и девятых классов больше, чем 10 или 11.

У 8 и 10 классов, есть ребята у которых, есть риск депрессии, но их крайне мало. Ученики 8 классов, незначительное количество причин. Они выделили: Семейные конфликты. «Неидеальная» внешность, переживать, что выглядят не как все. Усиленные нагрузки. Родители настаивают на посещении дополнительных занятий и кружков.

Ученики 10 классов причинами малочисленного количества детей являются факторы, связанные с их личными проблемами: Приближающиеся экзамены. ОГЭ и ЕГЭ. Страх перед самостоятельной жизнью, это может быть

связано с боязнью ответственности и низкой самооценкой. «Неидеальная» внешность». Усиленные нагрузки.

У учеников 9 и 11 классов противоположная ситуация, признаки депрессивных состояний для них не редкость. Из причин учащиеся данной категории выделили: Приближающиеся экзамены. ОГЭ и ЕГЭ. Страх перед самостоятельной жизнью, это может быть связано с боязнью ответственности и низкой самооценкой. «Неидеальная» внешность», подросток подстраивается под стандарты, если в чем- то не совпадает, могут воспринять, как собственный минус. Усиленные нагрузки, это может быть связано с подготовкой к экзаменам

Литература

1. Агальцова. Е. «У депрессии нет лица». https://theslide.ru/uncategorized/proekt-na-temu-u-depressii-net-1. 2020 г.
2. Бек. А.Т. «Нет сил и желаний… Депрессия?»// https://dszn.ru/testing/depression., 2021 г.
3. Бреннан.Д. «Психическое здоровье подростков». https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health. 2021 г.
4. Гришин. М.Э. «Депрессия у подростков»// https://yandex.ru/health/turbo/articles?id=3086, 2019 г.
5. Зуфман. А. «Детские самоубийства». // https://www.b17.ru/article/110908/, 2018 г.
6. Корж М.А. «Руководство для родителей по подростковой депрессии.»//. https://www.b17.ru/blog/36190/, 2021 г.
7. Магонова. Е. Г. «Депрессия — симптомы и лечение.»// https://probolezny.ru/depressiya/., 2021 г.
8. Маррокко. Ф., Кляйнман. М., Шонфельд. С. «Издевательства, депрессия и суицидальность у подростков». //https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article, 2007 г.
9. Рунова. С. «Депрессия у ребенка (подростка).» // https://rehabfamily.com/otdelenie-dlya-podrostkov/depressiya-u-podrostkov/,2022 г.
10. Ханова. О.А. «Депрессия». // https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/children/depression., 2021 г.
11. Жихарева. В. «Как ЕГЭ и ОГЭ влияют на психику детей». https://plus-one.ru/manual/2022/05/20/kak-ege-i-oge-vliyayut-na-psihiku-detey. 2022
12. М.П. Юдина. «Последствия буллинга». https://navigator.mosgorzdrav.ru/article/posledstviya-bullinga/?sphrase_id=655199

Осложнённое горе как переживание: к проблеме психологического содержания утраты

Чуварыгина Е.В.
аспирант, преподаватель факультета «Семейного консультирования и психотерапии»
НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия
me@chuvarygina.ru

В современной психологической литературе феномен переживания осложнённого горя рассматривается с точки зрения диагностических критериев и симптомов, которые дают возможность различать динамику нормального процесса горевания от дезадаптивного (Prigerson et al., 2021). Тем самым формируя исследовательский вопрос, который до сих пор остаётся открытым: что именно происходит со скорбящим в процессе переживания потери близкого и какая внутренняя деятельность оказывается нарушенной при переживании осложнённого горя?

Цель настоящего теоретического анализа состоит в сопоставлении взглядов и представлений Л.С. Выготского и Ф.Е. Василюка о категориях переживания с актуальными зарубежными представлениями о природе горя М.Чолби (Выготский, 2001; Василюк, 1984; Cholbi, 2022).

Понятие переживание в отечественной психологической науке имеет несколько комплиментарных определений. Л.С. Выготский одним из первых рассматривает эту категорию в виде системы. С одной стороны, переживание это — особая единица анализа сознания, в которой одновременно представлены как особенности личности, так и контекст конкретной социальной ситуации (Выготский, 2001; Вересов, 2016). С другой стороны, в «Психологическом словаре», переживание определяется шире: «переживание — общее название для непосредственного психического опыта; со стороны субъективной всякий психический процесс есть переживание. Во всяком переживании различают акт и содержание переживания; первый — есть деятельность, связанная с возникновением данного переживания; второе — есть содержание, состав того, что переживается» (Леонтьев, 2007).

Н.Н. Вересов обращает внимание, на широкое словарное определение переживания и обращает внимание на то, что положение о переживании как единстве особенностей личности и среды, относится к другой линии рассуждения Л.С. Выготского (Вересов, 2016)

Одно и то же событие может иметь различный смысл и психологическое значение для разных людей. В понимании Л.С. Выготского переживание не сводится к какой — то отдельной эмоции или реакции, так как в нём отражается отношение человека к конкретной ситуации и то значение, которое

эта ситуация приобретает для него. Оно выражает субъективное отношение человека к происходящему и взаимосвязано с тем, как ситуация или обстоятельства интерпретируются и оцениваются самой личностью. Переживание может отражать внутренние противоречия и кризисы, которые становятся частью возрастного и личностного развития. Согласно культурно — исторической концепции, переживание это то, чем определённая ситуация социальной среды становится именно для данной личности. Применительно к утрате это может означать, что одна и та же объективная ситуация смерти близкого может иметь различное психологическое содержание для разных людей (Выготский, 2001; Вересов, 2016).

Категория переживания получила дальнейшее развитие в отечественной психологической науке. С.Л. Рубинштейн описывал, что человек переживающий, по — своему оценивает и объясняет себе происходящее, формируя субъективный, личностный смысл, тем самым меняя собственную картину мира. Феномен переживания и действие связаны между собой и определяют занимаемую позицию человека к сложившейся жизненной ситуации (Рубинштейн, 2009). В деятельностном подходе А.Н. Леонтьева, переживание выступает не самостоятельным способом психологической оценки ситуации, а оказывается производным от деятельности личности (Леонтьев, 1975).

Особую значимость в контексте переживания, как особой внутренней работы в кризисной ситуации имеют работы Ф.Е. Василюка. Своей концепцией учёный как будто возвращает единицу переживания в психологию деятельности, рассматривая его как особую внутреннюю работу человека. Такая работа становится нужной в тех жизненных обстоятельствах и ситуациях, которые невозможно исправить обычным практическим действием (Василюк, 1984). Смерть близкого считается наиболее очевидным примером такой ситуации: она безвозвратна, факт смерти нельзя изменить, а одного осознания бывает недостаточно для адаптации и интеграции в повседневную жизнь. Эти обстоятельства исследователь обозначает — ситуацией невозможности (Василюк, 1991). Переживание в таком случае представляется процессом внутренней работы, благодаря которому происходит постепенная трансформация, возникает новый способ существования в мире без умершего близкого. Можно предположить, что результатом такой работы становится не просто изменение отношения к внешним обстоятельствам, а внутренняя перестройка — восстановление душевного равновесия, появление новых стратегий совладания и изменение ценностей у горюющего.

Психологическое содержание потери, с точки зрения Ф.Е. Василюка, опирается на несколько положений. Первый аспект, связывается с типологией критических жизненных событий: стресс, фрустрация, конфликт и кризис (Василюк, 1984). Каждая ситуация возникает в момент, когда невозможно удовлетворить жизненную потребность. Смерть близкого одновременно может

затрагивать сразу несколько таких потребностей. Переживание горя не сводится к какой — то одной эмоции — это многокомпонентный феномен.

Второй аспект связан с типами переживания в ситуации невозможности, которые описывает Ф.Е. Василюк в своей работе «Психология переживания»: гедонистический, реалистический, ценностный и творческий (Василюк, 1984). При гедонистическом переживании человек стремиться сохранить привычное, как будто ситуация смерти не требует трансформации в повседневной жизни. Реалистический способ предполагает принятие факта утраты, но достигается это попытками вытеснения образа умершего из памяти. Ценностное переживание даёт возможность принять реальность смерти, но без попыток вытеснения умершего из сознания и памяти. Образ близкого сохраняется в памяти, а отношение к нему со временем трансформируется. Память в этом случае имеет особую роль, она перестаёт быть механизмом воспроизведения прошлого — застревания, трансформируясь в способ удержания образа умершего для дальнейшей жизни — интеграции. Ф.Е. Василюк описывает это различие, как противопоставление «памяти — привычки» и «памяти рассказа». Творческое переживание связано с построением новой жизненной реальностью в условиях необратимости (Василюк, 1984).

Третий аспект связан с уровнями построения переживания: бессознательным, непосредственным переживанием, сознаванием и рефлексией (Василюк, 1988). Можно предположить, что нормальное переживание горя предусматривает переход между уровнями. Горюющий испытывает боль утраты, осмысливает его значение, со временем интегрирует травматичный опыт в собственную жизнь. Если переживание скорбящего застревает на каком — то одном уровне, то человек лишается возможности перехода на следующий уровень, внутренняя работа горя затрудняется. Это положение рассматривается как теоретическое предположение, требующее дальнейшей эмпирической проверки.

Любопытную связь с такой интерпретацией переживания можно заметить в современной аналитической философии горя. М.Чолби в своих работах рассматривает горе не как базовую эмоцию и совокупность нескольких эмоциональных состояний, а как феномен внимания: смерть близкого становится главным объектом внимания и на какой — то период времени занимает центральное место во внутреннем мире скорбящего, отодвигая остальные сферы жизни на второй план (Cholbi, 2022). В этом отношении данные взгляды согласуются с взглядами Л.С. Выготского на переживание: переживание не отдельная эмоция, а изменение отношения человека к миру и трансформация того, что имеет наибольшее значение. Горе не просто последовательность реакций, а определённый период, в течении которого внимание горюющего особенно сфокусировано на потере.

Возможную теоретическую связь с таким пониманием переживания, можно провести с современным взглядом из аналитической философии горя.

М.Чолби рассматривает горе не как отдельную базовую эмоцию или сочетание нескольких состояний, а как особый феномен внимания. После смерти близкого, сама утрата, образ умершего и связанные с этим обстоятельства, на определённый период времени, занимают определённое место во внимании скорбящего, тогда как другие сферы жизни могут отходить на второй план (Cholbi, 2022). Это создаёт основу для теоретического сопоставления с представлениями Л.С. Выготского о переживании. Психологическое содержание обеих идей нельзя свести к отдельной эмоциональной реакции, так как появляется значение того, какое место произошедшее занимает в актуальном опыте человека и каким образом изменяет его отношение к окружающей действительности (Выготский, 2001; Cholbi, 2022). Для анализа переживания осложнённого горя особенно продуктивна идея М.Чолби о соответствии внимания значимости его объекта. В процессе горевания, внимание занимает различное место в психологической жизни человека.

Сравнение концепций Ф.Е. Василюка и М.Чолби даёт возможность рассматривать переживание горя, как процесс перестройки отношений горюющего к окружающей действительности, после утраты значимого близкого. Рамки этого сравнения позволяют сформулировать гипотезу о психическом содержании осложнённого горя, которое связано не только с интенсивностью симптомов, а с нарушением общего процесса переживания как внутренней работы по переосмыслению отношения к утрате, перестраивая способы переживания или приоритеты и организацию внимания (Василюк, 1984; Cholbi, 2022). Для скорбящего может быть приоритетным эмоциональный способ реагирования, без перехода на рациональное осознание, либо наоборот, что в обоих случаях может быть принято, как затруднение перехода к рефлексии и трансформации отношений с умершим.

Таким образом обращение к категории переживания способствует расширению понимания феномена осложнённого горя. В центре внимания оказывается не только вопрос интенсивности и временного промежутка процесса горевания, но и то, каким образом трансформируется отношение к умершему, к собственной жизни, к будущему у скорбящих и почему эта трансформация в некоторых случаях оказывается невозможной. Перспективой исследований может стать изучение скорбящих людей не только на предмет интенсивности переживаемых эмоций, но и того, каким образом переживается потеря близкого, какое место она занимает в структуре его актуального опыта и каким образом формируются новое отношение к собственной жизни в условиях травматического события.

Литература

1. Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 27–37.

2. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Московского университета, 1984. 200 с.
3. Вересов Н.Н. Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 129–148. DOI: 10.17759/chp.2016120308.
4. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск, 2001. 303 с.
5. Леонтьев А.А. Словарь Л.С. Выготского. — М.: Смысл, 2007. — 78 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 713 с.
8. Cholbi M. Grief as Attention // Journal of Consciousness Studies. 2022. Vol. 29. No. 9–10. P. 63–83. DOI: 10.53765/20512201.29.9.063.
9. Prigerson H.G., Kakarala S., Gang J., Maciejewski P.K. History and Status of Prolonged Grief Disorder as a Psychiatric Diagnosis // Annual Review of Clinical Psychology. 2021. Vol. 17. P. 109–126. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-081219-093600

Телесные изменения после рака молочной железы и перестройка социальной ситуации развития женщины

Чугунова Н.С.
клинический психолог, онкопсихолог
Свердловская региональная благотворительная организацiя помощи онкопациентам «Вместе ради жизни», Екатеринбург, Россия
ORCID: 0009-0006-8915-5595
nasch@mail.ru

Постановка проблемы

Лечение рака молочной железы изменяет не только анатомические характеристики тела. Операция, рубцы, нарушения чувствительности, лимфедема, алопеция, утомляемость и гормональные последствия включаются в отношения женщины с партнёром, семьёй, профессиональной и медицинской средой. Современные исследования подробно описывают нарушения образа тела и социальные последствия лечения, однако недостаточно раскрывают, как телесное изменение перестраивает целостное отношение женщины с социальной действительностью и какими средствами эта ситуация может быть преобразована (Ahn, Suh, 2023; Rodrigues et al., 2023).

Понятие «социальная ситуация развития» Л.С. Выготского создано для анализа психологического возраста ребёнка и не может прямо переноситься

на взрослость. Вместе с тем его объяснительный потенциал используется при изучении индивидуализированных и особых жизненных ситуаций, а социальная психология развития рассматривает развитие человека шире детской возрастной схемы (Арон, 2013; Толстых, 2020). В настоящих тезисах это понятие применяется как эвристическая рамка ненормативного кризиса взрослости. Развитие понимается не как переход к новому возрастному периоду, а как возможное качественное преобразование способов отношения к телу, деятельности, другим людям и собственной позиции. В рамках настоящих тезисов признаками возможного качественного преобразования считаются освоение новых средств саморегуляции, перестройка отношений и возникновение доступных форм активности, а не только возвращение к прежним ролям.

Основной материал

Культурно-исторический анализ добавляет к биопсихосоциальному описанию три положения. Во-первых, единицей анализа становится целостное отношение «женщина — социальная действительность», а не сумма отдельных факторов. Во-вторых, переживание рассматривается как динамическое единство особенностей ситуации и личности, в котором преломляется значение события (Выготский, 1984; Вересов, 2024). Поэтому одинаковое телесное изменение может занимать различное место в жизни женщины. В-третьих, изменения связываются с опосредствованием: новые способы действия возникают в совместной деятельности и при освоении знаковых, социальных и материальных средств (Майданский, Рубцов, 2025).

После завершения активного лечения прежняя система отношений может утрачивать устойчивость. Тело, ранее привычно включённое в повседневную деятельность, становится объектом наблюдения и медицинского контроля. Близкие могут поддерживать женщину, избегать обсуждения изменений либо чрезмерно ограничивать её активность; профессиональная среда в отдельных случаях может ожидать прежнего темпа работы; медицинское взаимодействие — закреплять преимущественно позицию пациентки. Следовательно, психологические трудности определяются не типом операции сам по себе, а местом телесного изменения в конкретной системе отношений, требований и возможностей.

Пять измерений представляют собой авторскую аналитическую схему, полученную путём сопоставления категорий культурно-исторического подхода с исследованиями телесного опыта и социальной реинтеграции после рака молочной железы. Первое измерение — телесно-функциональное: боль, утомляемость, чувствительность и реальные возможности действия. Второе — смысловое: культурные значения груди, рубца, женственности, здоровья и «нормальности», выраженные в языке женщины и её окружения. Третье — межличностное: реальные и ожидаемые реакции партнёра, семьи, коллег и специалистов. Четвёртое — деятельностно-ролевое: участие в труде, заботе

о близких, интимных отношениях, физической и общественной активности. Пятое — опосредствующие средства и ресурсы: доступный язык обозначения и осмысления переживаний. поддержка равных, реабилитационные практики, одежда и протезирование, адаптированное движение, способы коммуникации и совместной деятельности. Схема не является диагностической классификацией и требует эмпирической проверки.

Такая рамка позволяет аналитически различать восстановление приемлемого функционирования и возможное качественное преобразование способов действия и отношений. О качественном преобразовании можно говорить, когда женщина не только возвращается к деятельности, но и осваивает новые способы регулирования нагрузки, обозначения границ, участия в решениях и построения отношений. О качественном преобразовании можно говорить, когда женщина не только возвращается к деятельности, но осваивает новые способы регулирования нагрузки, обозначения границ, участия в решениях и построения отношений. Неблагоприятная ситуация способна закреплять самоограничение при стигматизации, непризнании потери и дефиците реабилитационных средств. Поддерживающая ситуация может создавать условия для преобразования отношения к телу, деятельности и другим людям.

Из анализа следуют три направления помощи. Первое — восстановление возможности выбирать темп реабилитации, обозначать границы и участвовать в принятии решений. Второе — расширение деятельности через индивидуально определённые цели и постепенное возвращение к значимым ролям с учётом функций тела; связь телесного опыта с качеством жизни и связь телесного опыта с качеством жизни и разнообразие программ реинтеграции указывают на целесообразность вариативных и индивидуально определяемых целей помощи. (Ettridge et al., 2022; Murnaghan et al., 2024). Третье — преобразование межличностной ситуации: развитие коммуникации в семье и интимных отношениях, согласование профессиональной нагрузки и создание поддерживающей среды.

Выводы и перспективы

Телесные изменения после рака молочной железы могут рассматриваться как событие, перестраивающее отношение женщины с социальной действительностью. Понятие социальной ситуации развития используется здесь как методологическое расширение, позволяющее анализировать единство переживания, деятельности, отношений и опосредствующих средств. В отличие от перечня реабилитационных барьеров, предложенная схема направлена на выявление условий качественного преобразования способов действия и позиции женщины. Перспективно эмпирически изучить, какие сочетания социальных отношений и средств опосредствования расширяют активность, а какие поддерживают телесное отчуждение и самоограничение.

Литература

1. Арон, И.С. (2013). Структурно-содержательный анализ понятия «социальная ситуация развития» в контексте профессионального самоопределения личности. Культурно-историческая психология, 9(4), 53–57. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2013_n4/66033 (дата обращения: 20.07.2026).
   Aron, I.S. (2013). Social Situation of Development: Structural and Content Analysis of the Concept in the Context of Professional Self-Determination. Cultural-Historical Psychology, 9(4), 53–57. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2013_n4/66033 (viewed: 20.07.2026).
2. Вересов, Н.Н. (2024). Проблема анализа данных в культурно-историческом исследовании. Культурно-историческая психология, 20(3), 77–86. https://doi.org/10.17759/chp.2024200308
   Veresov, N.N. (2024). The Problem of Data Analysis in Cultural-Historical Research. Cultural-Historical Psychology, 20(3), 77–86. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/chp.2024200308
3. Выготский, Л.С. (1984). Проблема возраста. В: Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология (с. 382). М.: Педагогика.
   Vygotsky, L.S. (1984). Problema vozrasta [The problem of age]. In: Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected works: in 6 vols. Vol. 4. Child psychology] (pp. 244–268). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
4. Майданский, А.Д., Рубцов, В.В. (2025). О системе категорий культурно-исторической психологии. Культурно-историческая психология, 21(3), 4–14. https://doi.org/10.17759/chp.2025000001
   Maidansky, A.D., Rubtsov, V.V. (2025). On the system of categories of the Cultural-Historical Psychology. Cultural-Historical Psychology, 21(3), 4–14. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/chp.2025000001
5. Толстых, Н.Н. (2020). Социальная психология развития: интеграция идей Л.С. Выготского и А.В. Петровского. Культурно-историческая психология, 16(1), 25–34. https://doi.org/10.17759/chp.2020160103
   Tolstykh, N.N. (2020). Social Psychology of Development: Integrating the Ideas of L.S. Vygotsky and A.V. Petrovsky. Cultural-Historical Psychology, 16(1), 25–34. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/chp.2020160103
6. Ahn, J., Suh, E.E. (2023). Body image alteration in women with breast cancer: A concept analysis using an evolutionary method. Asia-Pacific Journal of Oncology Nursing, 10(5), 100214. https://doi.org/10.1016/j.apjon.2023.100214
7. Ettridge, K., Scharling-Gamba, K., Miller, C., Roder, D., Prichard, I. (2022). Body image and quality of life in women with breast cancer: Appreciating the body and its functionality. Body Image, 40, 92–102. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.11.001
8. Murnaghan, S., Scruton, S., Urquhart, R. (2024). Psychosocial interventions that target adult cancer survivors' reintegration into daily life after active cancer treatment: A scoping review. JBI Evidence Synthesis, 22(4), 607–656. https://doi.org/10.11124/JBIES-23-00044

9. Rodrigues, E.C.G., Neris, R.R., Nascimento, L.C., Oliveira-Cardoso, É.A., Santos, M.A. (2023). Body image experience of women with breast cancer: A meta-synthesis. Scandinavian Journal of Caring Sciences, 37(1), 20–36. https://doi.org/10.1111/scs.13102

Отношение к собственному телу и психологическое благополучие девочек-подростков в современной социально-культурной ситуации их развития

Шевеленкова Т.Д.
доцент психологического факультета
РГГУ, Москва, Россия
shevelenkova@gmail.com

Сальникова М.М.
аспирант психологического факультета
РГГУ, Москва, Россия
marie.max.sal@gmail.com

В последние десятилетия усилилось социально-культурное давление на девочек-подростков с принуждением к соответствию нереалистичным стандартам тела: тренд на худобу развивался постепенно на фоне «усталости» от мнимого бодипозитива и пик его влияния пришелся на 2022–2025 годы. Социальные сети (контент, связанный с диетами, «стройными челленджами» и бьюти-стандартами), индустрия моды (возвращение на подиумы моделей с худощавым телосложением); так называемая, «wellness-культура» (стройность стала ассоциироваться не только с красотой, но и со «здоровьем» и «осознанностью»), являлись социокультурными факторами, ускорившими этот тренд. Тренд на худобу трансформировался и под влиянием фармакологического фактора (GLP-1-агонистов), что создало чрезвычайное давление на стандарты телосложения, внешнего вида тела. Поскольку жизнь современных подростков с раннего детства неразрывно связана с цифровизацией их уже сформированная реальность сосредоточена не только на оффлайн-мире. В эпоху гибридной (оффлайн-онлайн) реальности подросткам доступны совершенно разные источники информации и, зачастую, те, в которых «расцветают» эталоны нездоровой худобы. В результате в неклинической популяции девочек подросткового возраста стала расти так называемая «нормативная неудовлетворенность своим телом» (Кирюхина, Польская, 2021; Ожигова, Клемперт, 2021).

За последнее десятилетие во всем мире, включая Россию, существенно снизилось психологическое благополучия подростков (Гордеева, Сычев, 2023), причем девочки демонстрируют более низкий уровень удовлетворенности жизнью, чем мальчики (Подольский, Идобаева, 2007). Существование и усиление

данных социокультурных тенденций стало резко *угрожать психологическому благополучию и психическому здоровью именно* ***девочек подросткового возраста****,* поскольку социальная ситуация именно их развития характеризуется перекрещиванием обозначенных выше негативных тенденций: снижением психологического благополучия и ростом числа случаев негативного отношения к собственному телу (нормативной» неудовлетворенности собственным телом).

Сказанное выше обусловило актуальность исследования связи отношения к своему телу и психологическим благополучием у девочек подросткового возраста, а также выявления специфики осознаваемых и глубинных (плохо рефлексируемых) компонентов отношения к своему телу при разных уровнях психологического благополучия у девочек подросткового возраста от 13 до 17 лет, что и стало целью данного исследования.

Принципиально новым в работе явилось то, что отношение к своему телу рассматривается, во-первых, как *комплексный* конструкт, включающий в себя как вполне осознаваемые аспекты, так и плохо рефлексируемые; во-вторых, как *многомерный* конструкт, складывающийся не по линии одного параметра, а по целой совокупности параметров внутри осознаваемых и плохо рефлексируемых аспектов: значимость телесного здоровья, значимость красоты своего тела, оценка физического состояния, оценка привлекательности своего тела для себя и для других, оценка умения управлять своим телом, оценка способности устанавливать и поддерживать контакт со своим телом и оценка способности отождествлять себя со своим телом относятся к вполне осознаваемым аспектам, а объектное/субъектное отношение к своему телу, частично эмоциональное отношение к своему телу, наличие/отсутствие фиксации на внешнем виде, конфликтное/неконфликтное отношение к своему телу, будущее в контексте собственного тела и значимые темы относительно своего тела — к плохо рефлексируемым.

В работе применены методики: «Отношение к своему телу» (Шевеленкова, Волжина, 2014); «История моего тела» (Шевеленкова, Сальникова, 2024); Шкалы психологического благополучия (К. Рифф, 1989, в адаптации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко, 2005).

В исследовании, проводившемся в очном индивидуальном формате, приняли участие 163 девочки подросткового возраста (от 13 до 17 лет), учащиеся школ г. Москвы. В соответствии с этическим кодексом законные представители потенциальных респонденток подписывали информированное согласие на проведение исследования, а затем было получено устное согласие каждой респондентки на участие в исследовании.

Результаты исследования.

С опорой на значение общего индекса психологического благополучия подсчитано соотношение выраженности уровней психологического благополучия в исследуемой популяции: у 57 респонденток обнаружен средний уровень психологического благополучия (35% выборки), у 53 респонденток — высокий (32,5% выборки) и еще у 53 — низкий (32,5% выборки).

В соответствии с интегральным показателем отношения к своему телу выявлено соотношение уровней положительного отношения к своему телу: у 61 респондентки был обнаружен средний уровень положительного отношения к собственному телу (37,4% выборки), у 53 респонденток — высокий (32,5% выборки) и еще у 49 — низкий (30,1% выборки).

Результаты сравнительного статистического анализа свидетельствуют, что по мере снижения уровня психологического благополучия у девочек подросткового возраста уменьшается выраженность всех компонентов позитивного отношения к своему телу. (1) Уменьшается значимость для них их телесного здоровья. (2) Значимость красоты своего тела в группе с высоким уровнем психологического благополучия находится в диапазоне высоких значений, тогда как в группе со средним уровнем — средних, а в группе с низким соответствует низким значениям. (3) Понижается оценка умения управлять своим телом. (4) Девочки-подростки с высоким уровнем психологического благополучия значимо выше оценивают свое физическое состояние. (5) Положительная оценка привлекательности своего тела для других уменьшается по мере снижения уровня психологического благополучия. (6) Положительная оценка привлекательности своего тела для себя также уменьшается по мере снижения уровня психологического благополучия. (7) Снижение уровня психологического благополучия ведет к понижению оценки способности устанавливать и поддерживать контакт со своим телом. (8) По мере падения уровня психологического благополучия падает положительная оценка способности отождествлять себя со своим телом. (9) Значение интегрального показателя положительного отношения к своему телу понижается по мере снижения уровня психологического благополучия.

Для исследования плохо рефлексируемых аспектов отношения к собственному телу проведен контент-анализ «Истории моего тела» по группам девочек-подростков с низким, средним и высоким уровнями психологического благополучия: в группе девочек-подростков с высоким уровнем психологического благополучия преобладает неконфликтное телесное воплощение и объектное отношение к своему телу, а в группе с низким и средним уровнями психологического благополучия — объектное и конфликтное (конфликт искаженного тела превалирует в группе девочек со средним уровнем психологического благополучия, а отчужденного — в группе с низким уровнем психологического благополучия); субъектное отношение к своему телу присутствует у единиц из групп девочек-подростков со средним и высоким уровнями психологического благополучия. Фиксация на внешнем виде присутствует почти что у всех девочек с высоким и средним уровнем психологического благополучия, а у девочек-подростков с его низким уровнем она наблюдается у всех респонденток без исключения. Более чем у половины девочек-подростков из группы с высоким уровнем психологического благополучия наблюдается

положительное эмоциональное отношение к своему телу; в группе девочек-подростков со средним уровнем психологического благополучия превалирует амбивалентное отношение к своему телу; в группе девочек-подростков с низким уровнем психологического благополучия больше, чем у половины респонденток, наблюдается негативное эмоциональное отношение к своему телу. У девочек-подростков из группы с высоким уровнем психологического благополучия доминирует положительное восприятие собственного будущего в контексте своего тела; девочкам-подросткам со средним уровнем психологического благополучия свойственны 3 типа восприятия будущего: неоднозначное, «идеал в будущем — худоба» и «будущего нет»; у девочек из группы с низким уровнем психологического благополучия, больше чем у половины респонденток, «будущего нет». Группа девочек с низким уровнем психологического благополучия наиболее многочисленная по количеству тех, кто так или иначе уходит в своей истории от темы тела.

Литература

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А. (2023) От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA. *Сибирский психологический журнал*, (88), 85–104. DOI: 10.17223/17267080/88/5.
2. Ожигова Л.Н., Клемперт С.В. (2021) Удовлетворенность собственным телом и отношение к здоровью у молодых девушек. В: *Образование и наука в современных реалиях: материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 14 мая 2021 г.)*. (с. 134–139). Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». DOI: 10.21661/r-553936.
3. Кирюхина Н.А., Польская Н.А. (2021) Эмоциональная дисрегуляция и неудовлетворенность телом в женской популяции. *Клиническая и специальная психология*, 10 (3). С. 126–147. DOI: 10.17759/cpse.2021100308.
4. Подольский А.И., Идобаева О.А. (2007) Психоэмоциональное благополучие современных подростков. *Национальный психологический журнал*, (1), 87–89. http://npsyj.ru/pdf/npj_no02_2007/npj_no02_2007_87–89.pdf
5. Подольский А.И., Карабанова О.А., Идобаева О.А., Хейманс П. (2011) Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (2). С. 9–20.
6. Шевеленкова Т.Д., Волжина Ж.А. (2014) Отношение к своему телу и психологическое благополучие в подростковом возрасте. В: *Мышление и речь: подходы, проблемы, решения: материалы XV международных чтений памяти Л.С. Выготского (Москва, 17–21 ноября 2014 г.).* (с. 8–13). М.: РГГУ.
7. Шевеленкова Т.Д., Сальникова М.М. (2024) Методика «История моего тела» как качественное исследование отношения к собственному телу девочек-подростков, страдающих нервной анорексией (часть 1). *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. 24(4). С. 111–125.

Связь семейных ценностей и истерических проявлений: опыт культурно-исторического подхода

Шибаев В.С.
доцент кафедры психологии
Морской государственный университет имени адмирала Г.И. Невельского, Владивосток, Россия
wladimirdw@gmail.com

В культурно-исторической психологии Л.С. Выготского знак и значение опосредуют развитие высших психических функций. Семейные ценности — уважение к старшим, ценность семьи — представляют собой культурные знаки, транслируемые из поколения в поколение. Их усвоение формирует внутренние регуляторы поведения (Выготский, 2005). Переживание же здесь выступает, по Выготскому, как единица сознания (Вересов, 2024), что, в свою очередь означает, что именно переживание как психический акт определяет дальнейшее функционирование психики человека.

Согласно культурно-исторической психологии, психологическое орудие видоизменяет психику своими свойствами (Выготский, 1982). При этом, как отмечает А.С. Белорусец, речь идёт не о знаковом, а о символическом опосредствовании — не просто «отталкивании» от знака, но движении в теле символа (Белорусец, 2023). С этих позиций истерия может быть понята как застревание на внешней форме (демонстративном «Я»), без различения подлинного и мнимого «Я» — того различения, которое, по Мамардашвили, требует исчезающе малого, но решающего усилия (Белорусец, 2023). Семейные ценности (уважение, семья) выступают символами, которые задают направление этого движения.

Таким образом, была сформулирована цель исследования— проверить, связано ли наличие семейных ценностей (уважение, семья) с показателями клинических шкал MMPI. Для достижения этой цели была сформирована выборка, в которую вошли студенты-психологи второго и четвертого курсов очного и заочного отделений (n = 84), возраста 19–58 лет, очного и вечернего направлений подготовки, M=20,94, SD = 4.2. Диагностический инструментарий включал: клинические шкалы MMPI, методику «Адаптивность» (МЛО-АМ, А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин), авторские вопросы о родовой идентичности. Ответы разделены на две группы: «Уважение/Семья» (n = 26) — упоминание уважения к старшим, а также семьи; «Остальные» (n = 58) — все прочие ответы. MMPI (10 клинических шкал). Обработка — t-тест Стьюдента. Все расчеты производились в программе “R statistics”.

Были получены следующие результаты. Обнаружены значимые различия по шкале истерии (Ну): у группы «Уважение/Семья» — 55.19, у группы «Остальные» — 60.35 (t = 2.07, df = 25.1, p = 0.049). 95% доверительный

интервал [0.95; 10.14] не включает ноль. По остальным девяти шкалам MMPI значимых различий не выявлено.

Шкалы MMPI в методике МЛО Маклакова являются клиническими, и дают определенный ключ к их интерпретации. Так, пациентов с истерией отличает конкретно-образное, импульсивное и эгоцентрическое мышление (Якурнов, 2018). Считается, что высокие баллы по данной шкале сочетаются с двумя взаимосвязанными тенденциями: склонностью к соматизации жалоб, при которой телесные страдания переживаются как подлинные и реальные, и отрицанием эмоциональных затруднений и сложностей в отношениях с другими людьми (Floyd, Gupta, 2023).

Сравнительный анализ показал, что респонденты, в семьях которых передаются уважение к старшим, а также ценность семьи ($n = 26$), демонстрируют значимо более низкие показатели по шкале истерии (Ну) методики MMPI ($M = 55.19$), чем респонденты из группы «Остальные» ($n = 58$, $M = 60.35$). Различия статистически значимы: $t(25.1) = 2.07$, $p = 0.049$, 95% ДИ [0.95; 10.14]. Разница составляет 5.16 балла. Обе группы находятся ниже клинического порога 70. Однако группа «Остальные» ближе к нему (60.35), тогда как группа «Уважение/Семья» — дальше (55.19). Это означает, что отсутствие семейных ценностей связано с повышенным риском истерических проявлений, пускай и не доходящих до клинически значимого порога в 70 баллов. Полученный результат позволяет рассматривать семейные ценности как фактор, связанный со снижением истерических проявлений. Однако следует учитывать, что при поправке на множественные сравнения (17 шкал МЛО + MMPI, порог Бонферрони $p < 0.003$) результат утрачивает значимость, что указывает на необходимость подтверждения на большей выборке.

Таким образом, можно сформулировать следующий вывод — наличие семейных ценностей (уважение, семья) значимо связано со снижением истерических проявлений ($p = 0.049$). Наличие семейных ценностей (уважение, семья) значимо связано со снижением истерии ($p = 0.019$). Согласно использованной в настоящем исследовании модели, истерия — это следствие блокировки согласия с собой (Баранников, 2010). Семейные ценности, транслируемые из поколения в поколение (прежде всего это ценность уважения к старшим), формируют внутренние регуляторы поведения, снижая потребность в демонстративности и эмоциональной лабильности.

Необходимо также отметить и значимое ограничение данного исследования, заключающееся в особенностях его выборки. Первая особенность заключается в том, что в выборке принимали участие, в основном, психологи-девушки, что может создавать определенный перекос в распределении шкал MDPI, равно как и то, что здесь может проявляться и гендерная специфика, заключающаяся в большей просоциальности женщин, а значит и создающая склонность считать культурный паттерн вроде «уважения к старшим»

ценностью. Вторая особенность заключается в том, что 26 и 58 — достаточно сильно различающиеся по объему выборки исследования для сравнения. Будущие исследования позволят выяснить, случайнен ли эффект, найденный по результатам данной работы, или же он может свидетельствовать о методологическом предсказании, следующим из культурно-исторической теории.

Данный результат позволяет рассматривать трансляцию ценностей как культурный механизм, опосредующий эмоциональную регуляцию. В терминах Выготского: знак (ценность) опосредует аффект (истерические реакции), превращая непосредственное выражение эмоций в опосредованное.

Литература

1. Баранников, А. (2010). Духовная (персональная) депривация: феноменологическое содержание, последствия, особенности диагностики и помощи. Развитие личности, (4), 52–81.
2. Белорусец А.С. (2023). Узел развития: от М.К. Мамардашвили к Л.С. Выготскому. Опыт персонологической компаративистики. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 20(4), 718–739.
3. Вересов Н.Н. (2024). История развития культурно-исторической теории и ее современное восприятие: ответы на вопросы и вопросы к ответам. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 47(4), 223–255.
4. Выготский Л.С. (1982). Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. Педагогика.
5. Выготский Л.С. (2005). Психология развития ребенка. Смысл; Эксмо.
6. Якурнов А.В. (2018). Исследование особенностей нарушения мышления у больных неврозом. Скиф. Вопросы студенческой науки, (12 (28)), 81–84.
7. Floyd A.E., & Gupta, V. (2023). Minnesota Multiphasic Personality Inventory. In StatPearls. StatPearls Publishing. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK557525/

Оглавление

Круглый стол «ИИ как (не)значимый другой: что меняется в совместной учебной деятельности и общении»

Беднякова М.А., Климакова М.В.
Искусственный интеллект и воображение: возможности и риски 3

Громыко Ю.В., Агафонова И.В.
Влияние субъектности на коммуникацию
студенческих проектных команд в цифровой среде 7

Ломова А.А.
ИИ-ассистент как технический объект
и участник взаимодействия в представлениях дошкольников 11

Сорокоумова Е.А., Кочнева А.Ю.
Исследование стратегий взаимодействия
с искусственным интеллектом на этапе подготовки специалиста 14

Уймин А.Г.
Рефлексивная модель педагогического наставничества в цифровой
образовательной среде: культурно-историческое основание 18

Филатова А.Ф., Зиновьева Е.В.,
Кузнецова Е.А., Платонова Я.С.
Феномен антропоморфизации
в контексте повседневного использования LLM 21

Хакунова Ф.П., Шавернева Ю.Ю.
Психолого-педагогические условия развития
мышления студентов в цифровом формате групповой работы 25

Yang Miao
Artificial Intelligence as a Cultural Tool and the “Other” of Learning Activity 29

Круглый стол «О совершенствовании системы оказания психологической помощи семьям с детьми в исторических и приграничных регионах Российской Федерации: лучшие практики»

Бакаева И.А., Шевченко Л.М.
Система повышения квалификации педагогов в сфере

психолого-педагогического сопровождения миграционных процессов: структурно-содержательный дизайн, апробация и оценка эффективности 32

Домырева Е.А.
Социальная ситуация развития студентов приграничья: риски и ресурсы становления 36

Ульянина О.А., Александрова Л.А.
Посттравматической рост как зона ближайшего развития подростков, пострадавших в результате боевых действий 39

Стратегическая сессия «Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений: независимая экспертиза и система распространения лучших практик»

Анисимова Н.С.
Затруднение в работе психолога-консультанта как предмет рефлексии супервизорской группы 43

Бойко С.Л.
Здоровье как высшая психическая функция. Культурно-исторический анализ здоровьесберегающего поведения белорусов 46

Василевская К.Н.
Любознательность как результат учебной деятельности: Национальные исследования качества образования 50

Волкова Е.Н.
Критерии субъектности в гибридной реальности 53

Колесникова Е.И.
Уровневые зоны развития в становлении субъектности наставника и наставляемого на производстве 57

Кригер Е.Э.
Психологические условия и риски использования мультиагентной ИИ-системы для развития педагогической рефлексии у студентов-психологов образования 61

Кубатина Ю.А.
Субъектность как аспект личностной автономии и фактор готовности к профессиональному самоопределению 65

Лешкевич Т.Г.
Когнитивное влияние цифрового опосредования vs непосредственного сотрудничества 70

Навлютова А.С.
Психолого-педагогическая программа «Мыслим разумно»:
как игра превращает дошкольника в успешного школьника» 73

Овечкина Л.С.
Становление рефлексивных компетенций
студентов педагогов-психологов в процессе
реализации наставнической деятельности 76

Петрова Н.С.
Оценка структуры эмоционального интеллекта девиантных
подростков средствами социально-психологического тестирования 79

Пономарева Е.П.
Теория поэтапного формирования умственных
действий в преодолении трудностей слухоречевого
восприятия у младших школьников с дисграфией 83

Рихтере К.
Родительская тревожность, контроль и учебная мотивация подростков 85

Селиверстова Д.В., Кожевникова В.В.
Цифровой след и диагностика развития:
границы психодиагностики в цифровой образовательной среде 88

Семененко Н.В.
Арт-терапия как способ поддержки дошкольников
из семей участников СВО: создание аппликаций
для гармонизации психоэмоционального состояния ребенка 91

Турдубаева К.
Знаковое опосредование стереотипных представлений
о роли женщины в современном кыргызском обществе 94

Чернавский А.С., Джавадова Э.И.
Опыт и перспективы развития психотерапии в эпоху
искусственного интеллекта на примере практики ИИ-агентов 99

Проблема психического здоровья в цифровую эпоху с позиций культурно-исторической психологии

Басангова Б.М.
Вовлеченность как фактор
профилактики в работе с подростками группы риска 104

Батырова Е.Б., Рушина М.А.
Культурная специфика согласованности
супругов: диадный анализ семейных отношений 110

Береснева А.А., Усатенко О.Н.
Событийная общность
как культурно-исторический механизм посттравматического роста 113

Бурдин М.В.
Понятие культурной ответственности психолога
в контексте современной ситуации «терапевтического поворота» 116

Васильева Е.А., Русяева И.А.
Представления о перфекционизме
в период ранней и средней взрослости 119

Васильева И.В., Чумаков М.В.
Смысл благополучия в сознании студенческой молодежи 123

Войцева К.О.
Рефлексивное опосредствование как фактор
психологического благополучия женщин в средней взрослости 125

Воскресенская Ю.Ю., Ермолова В.М.
Особенности созависимого поведения
супругов с различным типом воспитания в родительской семье 129

Гилемханова Э.Н.
Возрастные аспекты рефлексии
и ее взаимосвязь с психологическим благополучием 134

Горбунова А.Н.
Формирование и развитие
психологической культуры личности студента
с ОВЗ как способ профилактики и коррекции аутоагрессии 137

Демина А.В.
Диагностика и трансформация травли (буллинга)
в школьном коллективе: культурно-исторический взгляд на феномен 141

Елфимова М.М., Царицынцева О.П.
Многовекторная модель ЗБР как модель супервизионной практики 145

Жумамуродова У.М.
Социокультуральная трансформация семейных ролей
как фактор психологического благополучия в бикарьерных семьях 149

Зиявитдинова Г.З.
Влияние цифрового детокса
на психологическое здоровье современного человека 153

Ивлева Д.О., Баринова О.Г.
Базовое доверие к миру и тип привязанности
у подростков в различных социальных ситуациях развития 156

Калачева В.С.
Нарушения опосредования автобиографической памяти
при КПТСР: типология в контексте культурно-исторической теории 160

Карягина Т.Д., Шермазанян Л.Г., Шерягина Е.В.
«Умная практика» понимающей психотерапии Ф.Е. Василюка..... 164

Ковалева Н.Б.
Ценностно-смысловые характеристики переживания
экзистенциального кризиса старшеклассниками госпитальной школы..... 168

Козлов М.Ю.
Культурно-историческая концепция
Л.С. Выготского как теоретическая основа
когнитивной ремедиации при аффективных расстройствах..... 172

Колосов Г.А.
Психология догм в симптомах психопатологии интрузивностей 175

Луцкова А.И.
Предикторы субдепрессивного состояния
и личностного ресурса подростков 14–15 лет..... 178

Любимова Е.А.
Феноменологический анализ копинг-стратегий
российских городских женщин в сольном проживании 182

Марьясина К.Э.
Эмоциональный интеллект как предиктор
экологичных отношений в культурно-исторической парадигме..... 185

Машковцев К.М.
Психическое здоровье подростков в цифровую эпоху:
подходы культурно-исторической психологии 188

Мельник О.А., Писарчик А.А
Образ тела как составляющая психического
здоровья: аналитический обзор подходов 190

Месникович С.А., Березовская Е.В.
Социальная ситуация развития и психологические
ресурсы студентов: роль воспринимаемой поддержки 193

Миронова О.К., Баринова О.Г.
Жизнеспособность и психологическое благополучие
подростков в различных социальных ситуациях развития..... 197

Мирошниченко А.Н.
Эмоциональные потребности как высшие психические функции:
деятельностный подход к терапии травмы и характера..... 201

Молотова В.В., Миронова О.К.
Системно-смысловой подход Л.С. Выготского
в патопсихологической диагностике: нарушение
избирательности семантических связей при шизофрении 205

Мындровская В.И.
Фантазии всемогущества в цифровой
культуре успеха: психодинамический анализ 209

Нецветаева В.О.
Развитие критического мышления студентов в условиях
избыточности и противоречивости цифровой информации..... 213

Никитина Д.А.
Проблема дифференциации нарушений
эмоционального интеллекта при химических
и нехимических аддикциях у подростков: теоретический обзор..... 216

Петров Г.П.
Фрустрация и тревожность в условиях «умного» обучения:
психологические риски зависимости от ИИ-решений..... 219

Политова Е.С.
Гендерные особенности агрессивности
старшеклассников в условиях цифровой социализации..... 224

Ращупкина Ю.В.
Трансформация социальной ситуации развития
пожилых людей в цифровую эпоху: отказ от художественного
чтения как фактор риска когнитивного снижения..... 227

Рыжих Е.С.
Эмоциональное выгорание государственных служащих..... 231

Сабирова М.Т.
Нетипичные траектории возрастного развития
при двойной инвалидности: субъектность, воля и деятельность..... 235

Саидвалиева Ш.Р.
Психологические ресурсы социальной адаптации
женщин в условиях трансформации семейных отношений 239

Сиврикова Н.В.
Сравнительный анализ вовлеченности подростков мегаполиса
и города в субкультурные, формальные и виртуальные сообщества..... 242

Сорокин В.М., Даринская Л.А.,
Демьянчук Р.В., Молодцова Г.И.
Роль клинико-психологических исследований
в становлении культурно-исторической теории Л.С. Выготского 246

Сулим О.С.
Индивидуальная динамика нарративной
идентичности молодых взрослых: лонгитюдный анализ..... 250

Суннатова Р.И.
Эмоционально-ценностное отношение к себе:
вера личности в себя и в свои возможности..... 252

Суслова Е.В.
Феномен переживания в практике психологического туризма:
реабилитационный потенциал для лиц пожилого возраста..... 257

Тарлыков И.И., Петракова А.В.
Клинико-психологические и социокультурные
аспекты несуицидального самоповреждающего поведения у лиц
допризывного и призывного возрастов (на примере г. Иваново)..... 261

Тюляндина В.Е., Молчанов С.В.
Возрастные и половые особенности взаимосвязей показателей
риска нарушений пищевого поведения у подростков 264

Чекаловец О.И., Порсева К.В.
Депрессия, как проблема современного школьника..... 268

Чуварыгина Е.В.
Осложнённое горе как переживание:
к проблеме психологического содержания утраты..... 274

Чугунова Н.С.
Телесные изменения после рака молочной железы
и перестройка социальной ситуации развития женщины..... 278

Шевеленкова Т.Д. , Сальникова М.М.
Отношение к собственному телу и психологическое
благополучие девочек-подростков в современной
социально-культурной ситуации их развития 282

Шибаев В.С.
Связь семейных ценностей и истерических проявлений:
опыт культурно-исторического подхода 286

Время Л.С. Выготского:
от фундаментальной теории к современной практике

Сборник тезисов

Том II

Ответственный редактор: *Рубцов В.В.*

Компьютерная верстка: *М.В. Мазоха*

Подписано в печать: 05.10.2026 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times».
Усл. печ. п. 16,9. Усл.-изд. л. 18,5.

Московский государственный психолого-педагогический университет
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632–90–77; факс: (495) 632–92–52